PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 10 15 MAJA 1934 ROK XIII

ROCZNY ROZKŁAD PRACY W ODDZIALE PIERWSZYM.

Plan wychowawczy.

Zgodnie z uwagami ogólnemi, zawartemi w Dzienniku Urz. Min. W. R. i O. P. poz. 138, str. 242 z r. 1933, oddziaływanie wychowawcze będzie przenikać całą pracę szkolną, by odpowiedzieć ogólnym założeniom i występować niezwłocznie przy doraźnych potrzebach.

Wychowawca poświęca codziennie kilka minut na sprawdzanie czystości ciała i odzieży ucznia. Okres przygotowawczy, trwający 6—8 tygodni, posiada wybitny charakter wychowawczy: w nim należy zmniejszyć liczbę godzin, poświęconych formalnie i wyraźnie na określone przedmioty, a to na korzyść zabiegów wychowawczych. Naczelnem hasłem kl. I jest zaprawienie do czystości i porządku, jako też współżycie z ludźmi w szkole i domu.

Przy nauczaniu uwzględnia wychowawca nast. dziedziny:

1) wychowanie obywatelsko-państwowe (uroczystości, organizowane przez szkołę, poznanie godła państwowego i portretu Prezydenta Rzpltej),

2) wychowanie społeczne (dziecko w domu, poza domem i w szkole, przez wprowadzenie dziecka w życie szkolne [str. 4, 5 i 6 progr. jęz. pol.], ćwiczenia i zabawy porządkowo-koordynacyjne, zabawy społeczne i wycieczki),

3) wychowanie estetyczne (Dział *A* zajęcia praktyczne z zakresu kultury życia codziennego),

4) wychowanie utylitarne (tematy z higjeny, zajęcia praktyczne Dział *B*, wstępne zajęcia rękodzielnicze, wreszcie wdrażanie do zachowania się w różnych miejscach i okolicznościach np. w ogrodzie publicznym, parku, na otwartem powietrzu w czasie mrozów, swobodnej zabawy na śniegu i lodzie).

Sierpień.

Język polski. Ośrodek zainteresowań: dom rodzinny i najbliższe otoczenie, wprowadzenie w życie klasy i zapoznanie ze społecznością klasy. Pogadanki: szkoła, klasa, korytarze, porządek, czystość dzieci. Wiersz p. t. *Grzeczne dziecko zawsze myje.* Ćwicz. zmysłów: słuchu, dotyku w związku z ośrodkiem zainteresowań.

Rachunki. Najprostsze ćwiczenia orjentacyjne.

Rysunki. Tematy dowolne.

Zajęcia praktyczne. Rozdzielenie czynności opiekowania się klasą (tablica, kwiaty, ścieranie kurzu, sprzątanie klasy itp.).

Śpiew. Piosenki, znane dzieciom z domu lub przedszkola np. *Kiedy ranne wstają zorze...*, *Grzeczne dziecko gdy wstaje...*

Ćwiczenia cielesne. Gry i zabawy ruchowe, również znane dzieciom z domu lub przedszkola, chodzenie parami.

Wrzesień.

Język polski. Dom rodzinny i najbliższe jego otoczenie. Najbliższe otoczenie szkoły. Wczesna jesień. Sad i ogród warzywny, targ. Gdzie mieszkają dzieci?

Pogadanki. Co dzieci robią w domu? Zajęcia rodziców. Kuchnia, jarzyny, owoce. Co daje nam jesień? Powiastki: *Porządny chłopiec, Pomagaj matce, Myj ręce.* Bajki: *Czerwony kapturek.* Ćwiczenia zmysłów.

Rachunki. Dużo, mało, większy, mniejszy, jednakowy, różny. Mało, mniej, najmniej. Dużo, więcej, najwięcej, coraz mniej, coraz więcej. Nad, pod, obok, wprzód, wtył. Równy, nierówny. Porównywanie zbiorów. Liczenie przedmiotów. Liczenie do 5, 10. Pisanie liczb, znak + —.

Rysunki. Rysowanie z wyobraźni. Ilustracja: *Czerwony kapturek*, owoce, zwierzęta.

Zajęcia praktyczne. Użycie spluwaczek, krat, wieszadeł, wycieraczek. Układanie patyczków. Modelowanie zw. nawlekanie.

Śpiew. *Szkółka. Miło w gniazdku. Jabłoneczka. Stara ślepa ciuciubabka.*

Ćwiczenia cielesne. Obrazki ruchowe. *Ojciec Wirgiljusz.* Na ulicy, w sadzie.

Październik.

Język polski. Ośrodek zainteresowań: Jesień. Ogrody warzywne. Orka. Kopanie ziemniaków. Dom. Zabawy dzie-

cięce. Pogadanki: Jak wygląda ogród warzywny? Ogrodnik i jego praca. Pola późną jesienią. Planty. Ogród publiczny. Pożytek z ogrodu warzywnego. Targ. Odlot ptaków. Gniazdka ptaków a mieszkania ludzkie. Opowiadania: *Wiewiórka. Myszka. Kłopoty wiewiórki. O klockowym domku.* Zagadki. Wiersze: *Siatki złote. Pajączek. Orka. Bal jarzynek.* Wycieczki: Ogród warzywny. Targ. Ogród publiczny. Planty. Sklep z zabawkami. Zdania podstawowe.

Rachunki. Porównanie liczb w zakresie 10. Pisanie cyfr do 10. Odliczanie i doliczanie w zakresie 5. Piosenka z zabawą, połączona z pojęciem cyfry 3.

Rysunki. Jarzyny. Ludzie na targu. Domek. Zabawki.

Zajęcia praktyczne. Czyszczenie zębów. Czyszczenie bucików. Skubanie warzyw. Pajacyk z żołędzi. Domki z pudełek. Korale z jarzębiny. Lepienie jarzyn.

Ćwiczenia cielesne. Obrazki ruchowe. Toczenie obręczy. Na targu (pantomina). Zabawa w kotka i myszkę.

Listopad.

Język polski. Ośrodek zainteresowań: Dom, ochrona przed zimnem; ubranie, buciki, słota, wicher, zabezpieczenie roślin. Ogrzewanie. Gniazda. Pogadanki: Urządzenie i przyozdabianie mieszkań, ogrzewanie ich, węgiel, drzewo, ubrania, materjały. W dniu 11 XI rozmówki o godle państwowem i sztandarze. Wiersze: *Wiatr. Słota. Liście. Gdzie moja Ojczyzna. Sztandar. Piłka. Polski listopad.* Wycieczki do stolarni, pracowni krawieckiej, szewskiej. Powiastki w związku z ośrodkami zainteresowań: *Moja czapka.* Bajki: *Jagusia idzie w świat. Jaś i Małgosia.* Ćwiczenia zmysłów. Pisanie i czytanie. Loteryjka wyrazowa.

Rachunki. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 6. Loteryjki. Zagadnienia.

Rysunki: Ilustracja powiastek, wierszyków, bajek. Dom.

Zajęcia praktyczne. Sznurowanie bucików, czyszczenie bucików, ubrań. Układanie domków z pudełek, patyczków, wycinanie ubrań z papieru. Uprzejmość wobec rodziców i domowników.

Śpiew. *Jeszcze Polska. Moja trąbka. Mój pajacyk.*

Ćwiczenia cielesne. Obrazki ruchowe. Gry: Przeprowadzka, cztery kąty. Król i jego dzieci. Miauczek. Rzucanie do celu. Zbiórka według kolorów. Rzemieślnicy.

Grudzień.

Język polski. Ośrodki zainteresowań: Oświetlenie. Co rozjaśnia noc? (świeca, lampa, elektryka, księżyc, gwiazdy) Zjawiska zimowe. Układanie się do snu. Spanie. Praca nocna ludzi (stróż, policjant, pies-stróż). Bielizna. Parnia. Kąpiel. Pogadanki na powyższy temat. Powiastki: *O piesku kręciołku.* Wiersze: *Gwiazda. Znów powróci.* Wycieczki: elektrownia, łaźnia. Pisanie, czytanie. Osobnego materjału dostarczają święta Bożego Narodzenia.

Rachunki. Mierzenie długości, monety do 10 gr. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 8.

Rysunki. Policjant. Pies. Lampa. Ilustracja.

Zajęcia praktyczne. Ubieranie się w zimie. Wycinanie: lampa, gwiazdki, księżyc.

Śpiew. *Śpij dziecino. Kołysanka. Świecą gwiazdki. Sen.*

Ćwiczenia cielesne. Obrazki ruchowe. Gry: Pieski na straży. Piłka o ścianę. Policjant, strażak, drogowskaz.

Styczeń.

Język polski. Ośrodki zainteresowań: Przyjemności zimy, zabawy na dworze, śnieg, mróz, ptaszki w zimie. Co zima daje dziecku? Człowiek-bieda. Pogadanki. Pożytek zabaw, zdrowie. Litość dla ludzi i ptaków. Zachowanie się w czasie zabaw zimowych. Wiersz. Zima. Styczeń. Powiastki. Bajki: *Skrzat i Janek, O chłopczyku i śnieżnym bałwanku.* Obrazki sceniczne: *O śnieżnym bałwanku.* Pisanie, czytanie. Loteryjka. Zagadki. Gra w zagadki. Ćwiczenia zmysłów.

Rachunki. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 10.

Rysunki. Ilustracja bajek. Łyżwy. Sanki.

Zajęcia praktyczne. Zachowanie się w czasie zabaw zimowych. Odmiatanie śniegu. Sanki z pudełek. Modelowanie zwierząt i ptaków.

Śpiew. *Zima. Biegnie zając. Taniec śnieżek. Marsz po śniegu. Ptaszek w zimie.*

Ćwiczenia cielesne. Obrazki ruchowe. Gry: Śnieżki, lis, lisek. Polowanie. Zabawy: lepienie bałwana. Zabawy śnieżkami. Małe zjazdy. Wożenie się na sankach.

Luty.

Język polski. Ośrodki zainteresowań: Pożywienie, zakupy, sklepy. Uroczystości rodzinne (imieniny). Podwieczorek w moje urodziny. Co mamusia gotuje w domu? Pomoc dzieci w kuchni. Dożywianie w szkole i poza szkołą. Pogadanki: pokarmy roślinne, zwierzęce. Kupno towarów. Jak powstaje chleb, garnek. O łakomstwie. Wierszyki: *Jestem łakomczuszek.* Bajeczki: *Bunt w kuchni. W mleczarni. W zaczarowanym parku.* Wycieczki sklep żywnościowy, piekarnia. Czytanie, pisanie. Układanie zdań. Pisanie ze słuchu. Ćwiczenie zmysłów. Obserwacja obrazków.

Rachunki. Dopełnianie do 20. Przekroczenie progu dziesiątkowego. Zabawa w sklep. Tuzin. Rok.

Rysunki. Ilustracja bajek. W sklepie. U nas w kuchni. Naczynia.

Zajęcia praktyczne. Sposób jedzenia, używanie serwety, noża, widelca, trzymanie łyżki. Zachowanie się przy stole. Przestrzeganie czystości naczyń, sprzątanie po jedzeniu. Wycinanie i modelowanie naczyń stołowych i kuchennych. Szufladki. Waga.

Śpiew. *Pieśń o chlebie.*

Ćwiczenia cielesne. Obrazek ruchowy. Bunt w kuchni. W zaczarowanym parku. Marsz dzieci. Wyścig na czworakach. Lis i gęsi. Zabawy zimowe.

Marzec.

Język polski. Ośrodki zainteresowań: Na ulicy. Ruch uliczny, policjant. Środki komunikacyjne, dowóz żywności, przewóz ludzi. Odwiedziny krewnych. Podarki imieninowe. Poczta. Imieniny Marszałka Piłsudskiego. Pogadanki na powyższe tematy. Powiastki. Niebezpieczeństwo ulicy. Z dzieciństwa Marszałka. Jak babcia zima i dziadek mróz odjeżdżają. Wiersz: *Zrobimy łódkę z kory. Nasza Wisła. Umykaj z drogi. Wielkie święto.* Wycieczki: dworzec kolejowy, autobusowy, poczta, galary, promy, łodzie. Zabawa w miasto. Zagadka: samolot. Czytanie, pisanie. Czytanie *Płomyczka.* W całym tym materjale dominują święta Wielkanocne.

Rachunki. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 15. Kupowanie biletów tramwajowych, znaczków pocztowych. Jazda tramwajem.

Rysunki. Policjant w ruchu ulicznym. Most. Kolej. Tramwaj. Ilustracja bajki. Na podwieczorku (rysunek z przeżycia).

Zajęcia praktyczne. Prawidłowe chodzenie ulicą. Wrzucanie listów. Łódki z papieru, korków, wagony, wózek.

Śpiew. *Kolej. Jedzie koleją. Deszczyk.*

Ćwiczenia cielesne. Obrazki ruchowe. Gry: Policjant. Maszynista. Wodnik. Podróż. Ruch uliczny. Poczta.

Kwiecień.

Język polski. Ośrodki zainteresowań: Przedwiośnie. Nasze podwórko. W parku. W ogrodzie publicznym. W domu. W szkole. Na targu. Robienie porządków w domu. Kominiarz. Pogadanki: szanowanie trawników, roślin. Zmyślność ptaków. Odnawianie starych i budowanie nowych gniazd. Opowiadanie: *Gniazdko skowronka.* Wiersz: *Idzie wiosna. Skowronek. Jaskółka. Wiosna. Powrót bociana.* Bajka: *Wiosna. Inscenizacja wiosny.* Wycieczka: na łąkę, do ogrodu, na pola, planty lub do ogrodu publicznego. Czytanie — pisanie.

Rachunki. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 18.

Rysunki. Ogrodnik, ptaki, zwierzęta. Ilustracja bajki, wycieczki.

Zajęcia praktyczne. Zachowanie się w ogrodzie, na plantach, porządek i czystość, kosze na odpadki, modelowanie ptaków, sadzenie kwiatów.

Śpiew. *Wiosna. Wiosenka. Marsz. Powrót ptaków.*

Ćwiczenia cielesne. Obrazki ruchowe. Gry naśladowcze. Gry: Żaby i bocian. Przylot ptaków. Jaskółki. Wyścig z odbijaniem piłek.

Maj.

Język polski. Ośrodki zainteresowań: Pełna wiosna. Pogoda. Deszcz. Przystrojenie okien kwiatami doniczkowemi. W co bawią się dzieci na wiosnę? (przed nauką, po nauce, przed szkołą, w domu, na podwórzu lub w ogrodzie, zabawy z kolegami). Maj. Nasze książeczki. Opowiadania: kwiaty, ule, pszczoły, żaby. Rozmowa o bratku. Ochrona przyrody. Chrabąszcz. Ryby. Pamiętnik książki. Pisemka dla dzieci. Wierszyk: *Dwie przysięgi. Wiosna. Żabki i ryby. Matka.* Ćwiczenia zmysłów. Wycieczki: zabawy na łące, sad kwitnący, księgarnia. Czytanie ustępów: Dzień Matki. Zielone Święta.

Rachunki. Dodawanie i odejmowanie w zakr. 20. Mnożenie.

Rysunki. Ilustracja zabawy na łące, huśtawka, karuzela, rybka, żabka.

Zajęcia praktyczne. Zrywanie kwiatów. Zmienianie wody w flakonach. Układanie kwiatów. Obchodzenie się z książką.

Śpiew. *Trzeci maj. Rybka. Gdybym była ptakiem. W gaju.*

Ćwiczenia cielesne. Marsz wiosenny. Skakanki trzcinowe. Kręgle. Gry naśladowcze: rybka, skoki żabie, ryby w sieci. Żaby. Bocian, Szczupak. Jeż.

Czerwiec.

Język polski. Ośrodki zainteresowań: Zbliżające się wakacje. Lato. Dojrzewanie owoców. Kwitnięcie kwiatów. Las. Drzewa leśne. Plany wyjazdu na wakacje. Nasz pierwszy rok nauki. Pogadanki: Zachowanie się uczniów na wakacjach. Uwaga na czystość przy spożywaniu owoców. Zachowanie się w czasie burzy. Kąpiel. Zachowanie się podczas kąpieli. Wiersze: *Czerwiec. Las.* Wycieczki: do lasu prywatnego lub publicznego, na planty, do ogrodu publicznego, botanicznego. Czytanie i pisanie.

Rachunki. Powtórzenie materjału.

Rysunki. Ilustracja wycieczki. Nasze zabawy na pauzie. Motyle. Las. Kwiaty.

Zajęcia praktyczne. Chodzenie po lesie, nad wodą. Lepienie ślimaków, wycinanie kwiatów. Wazoniki do kwiatów.

Śpiew. *Hej! chodźmy w las. Karuzela. Choinka w lesie. Żegnaj szkoło!*

Ćwiczenia cielesne. Opowieści ruchowe. Jastrząb, pszczoła. Gonitwa wkoło. Karuzela.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

CELE NAUCZANIA HISTORJI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

(Rozwinięcie na materjale klasy V).

Nowy program określa cele nauczania historji bardzo jasno, wystarczy zatem tutaj rozwinięcie, oparte na materjale klasy V. Trzeba oczywiście zgóry zdać sobie sprawę z tego, że wymienione cele odnoszą się do wszystkich klas szkoły powszechnej, że zatem materjał, przy pomocy którego je realizujemy, rozłożony jest na wszystkie klasy. Podstawą, na której trzeba się w kl V oprzeć, jest program szczebla pierwszego. Przed rozpoczęciem pracy należy przeto dokładnie zbadać, co zostało już opracowane

w klasach niższych i w jakim zakresie, co można jedynie uzupełniać i ilustrować nowym materjałem, a co trzeba budować od fundamentu.

W ogólnym rzucie celem nauczania historji w kl. V jest stopniowe zaznajamianie młodzieży z najważniejszemi wydarzeniami z historji Polski od zarania dziejów do czasów Jana Sobieskiego. Młodzież ma poznać przejawy życia dawnych wieków „we wszystkich jego dziedzinach". Wszystkie dziedziny życia dawnych wieków to zakres olbrzymi: życie polityczne, gospodarcze, społeczne, kulturalne, religijne; to życie magnata, szlachcica, mieszczanina, chłopa, życie na dworze i w chacie, w dnie uroczyste i powszednie, życie ludzi wielkich i życie szarej masy. Czy to wszystko program uwzględnia? Przeczytajmy „wyniki nauczania" a znajdziemy odpowiedź potwierdzającą; przejrzyjmy poszczególne punkty programu a bez trudu dostrzeżemy materjał ze wszystkich dziedzin życia przeszłości. Przykładem może być dział piąty: „Złoty wiek w Polsce". Znajduje się w nim tylko kilka wydarzeń politycznych: Hołd pruski, Bitwa pod Obertynem, Pozyskanie Inflant, Unja lubelska, Testament Zygmunta Augusta, — reszta to zagadnienia gospodarcze (np. zapobiegliwość gospodarcza Bony, początki polskiej floty), kulturalne (podróż Tarnowskiego do Włoch, Wawel renesansowy, dzwon Zygmunta, Rej, Kochanowski), społeczne (obrazki z obrad sejmików i sejmu).

Wśród tych wszystkich obrazów rozróżnić można dwie kategorje: jedna to te, których nie można w sposób dla dzieci widoczny powiązać z teraźniejszością, druga — które wiążą się z współczesnem życiem. Program zaleca, by tę drugą kategorję obrazów wysuwać na plan pierwszy, gdyż chodzi o to, by młodzieży dać przygotowanie do zrozumienia współczesnej rzeczywistości polskiej. Tak np. fakt należenie Pomorza do Polski jest współczesną rzeczywistością polską. W kl. V dzieci dowiadują się o walkach Krzywoustego i przyłączeniu Pomorza, o walkach Łokietka z krzyżakami, o Grunwaldzie i włączeniu ziemi pomorskiej do państwa polskiego przez Jagiellończyka. W ten sposób uświadamiają sobie, że od najdawniejszych czasów Pomorze należało do Polski i że Polacy prowadzili o nie częste walki. Współczesna rzeczywistość staje się przez to jakby jednem z pięter gmachu, w którym fundament i pewne kondygnacje zostały zbu-

dowane przez pokolenia minione, zaś dla pokolenia dzisiejszego należy dalsza budowa odziedziczonego gmachu. Zachodzi konieczność orjentowania się w tej rzeczywistości pod takim kątem widzenia, by ten, który ma budować przyszłość, poznał potrzeby przyszłego obywatela. Najwięcej materjału w tej dziedzinie daje program kl. VII. Dzieci dowiadują się o współżyciu ludzi w państwie, o obowiązkach i prawach obywateli polskich, o opiece Państwa nad obywatelami. W tej więc klasie jest najwięcej wiadomości o potrzebach przyszłego obywatela.

Jednakże i w kl. V niejedna wiadomość może oświetlić te potrzeby, np. obraz śmierci Żółkiewskiego mówi o obowiązku krwi i mienia; obraz napadu Tatarów może być punktem wyjścia pogadanki o obronie granic, podatkach, armji, K. O. P. Z zagadnieniem tem wiąże się sprawa elementarnego przygotowania do pełnienia w przyszłości obowiązków obywatelskich. Te dwie różne kwestje: poznanie potrzeb i przygotowanie do pełnienia obowiązków splatają się ściśle: trzeba znać, by móc działać. Sama wiedza nie wystarcza, jak również działanie bez znajomości przedmiotu prowadzi często na manowce. W programie kl. V jest temat o „królu niemalowanym". Może on zachęcić do lepszego wykonywania pełnionych funkcyj w klasie, organizacjach szkolnych — jako przygotowanie do wypełniania w przyszłości przyjętych obowiązków w samorządzie, instytucjach państwowych, towarzystwach. Oczywiście istotną rzeczą jest nie słowo, lecz czyn, dlatego konieczny jest czynny udział uczniów w tych pracach, które dają przygotowanie obywatelskie. Wchodzi tu w grę całość życia szkolnego, wszystkie momenty tego życia bowiem mogą być czynnikiem, który uczniów uspołecznia; w każdym przedmiocie nauczania znajdują się elementy, które trzeba wykorzystać pod kątem widzenia przygotowania obywatela do pracy twórczej w państwie.

Z dziejami Polski wiąże się przeszłość lokalna i regjonalna. Program wysuwa tezę, iż „każda miejscowość jest historyczną". Poznanie tej przeszłości ma doprowadzić młodzież do poczucia ściślej łączności regjonu z resztą państwa. Wobec tego trzeba wybierać przedewszystkiem te obrazy z historji miejscowości, które można związać z dziejami Polski. Tak np. zjazd gnieźnieński jest faktem o znaczeniu państwowem, omawia się go

więc we wszystkich szkołach Rzeczypospolitej, dla szkół jednak w Gnieźnie jest to również fragment z historji lokalnej — tu więc winien być rozwinięty, gdyż dzieci w tem mieście są bardziej zainteresowane pobytem cesarza, aniżeli uczniowie np. w Łucku lub Wilnie. Odzyskanie Rusi Czerwonej należy do historji szczególnie Małopolski Wschodniej, dlatego też w szkołach tego regjonu trzeba temat ten rozwinąć. Równocześnie fakt przyłączenia Rusi należy do historji Polski, mówi bowiem o powiększeniu państwa, o gospodarce polskiej itp. Zatem temat jest fragmentem przeszłości regjonalnej i przeszłości państwa, wiąże więc regjon z resztą państwa. Liczne podobne przykłady doprowadzą młodzież do poczucia ścisłej łączności regjonu z całem państwem. Tematy, które dawałyby obraz o treści ujemnej, np. buntu, rokoszu, mogłyby być przeszkodą w realizowaniu tego celu, dlatego nie uwzględniamy ich przy rozwijaniu materjału programu.

To jest jeden dział celów. Mowa w nim o znajomości historji, są to więc cele poznawcze. Nie wystarczają one jednak w nauczaniu historji. Wielką rolę odgrywa czynnik emocjonalny; wykorzystany należycie, daje ogromne korzyści z punktu widzenia wychowawczego. Program zwraca na to baczną uwagę w dziale drugim celów: „Znajomość przeszłości, a zwłaszcza momentów pozytywnych, uwydatniających rozkwit państwowości polskiej, ma kształtować w młodzieży uczucie miłości Ojczyzny i przywiązanie do Państwa, dumę z przynależności do niego i szacunek dla jego tradycyj, oraz dać elementarne przygotowanie do pełnienia w przyszłości obowiązków obywatelskich."

Na pierwszem miejscu trzeba rozważyć sprawę momentów pozytywnych, na które program kładzie tak wielki nacisk. Idea przewodnia programu, uwidoczniona w nagłówkach działów, jest wybitnie pozytywna: w kl. V jest materjał o budowie państwa, odrodzeniu, wzmocnieniu, rozwoju potęgi, złotym wieku, walce o utrzymanie potęgi. Jedynie w dziale drugim jest mowa o upadku. Jednak i tu zamieszczono materjał o wartości pozytywnej, bo o zakładaniu wsi i miast, życiu w klasztorze, o świętych kobietach, św. Jacku. Jeśli przeglądniemy dokładnie cały program, spostrzeżemy bez trudu, iż obrazów, mogących wywołać wrażenia ujemne, jest bardzo mało. Czy to zatem fałszowanie

historji? Bynajmniej! Trzeba sobie jasno uprzytomnić, że całokształtu dziejów Polski w szkole powszechnej dać nie możemy, bo to przekracza zakres możliwości nietylko tej szkoły, ale i gimnazjum i szkoły wogóle. Cokolwiek zatem wybierzemy z przeszłości, będzie to tylko fragment. Szkoła, jako instytucja wychowawcza, musi wybrać taki materjał, który rozbudzi uczucie miłości Ojczyzny — tej Ojczyzny, która przetrwała wielkie burze, która zwyciężała i rozwijała się w ciągu wieków. Obrazy przeszłości muszą kształtować przywiązanie do Państwa i dumę z przynależności do niego oraz szacunek dla jego tradycyj — muszą to zatem być obrazy, przedstawiające momenty pozytywne.

Większa ilość *obrazów o treści ujemnej przygnębia i osłabia zainteresowanie do przeszłości.* Prawda, że i wiadomość o klęsce może rozbudzić uczucie miłości, jednak uczeń musi znaleźć równoważnik w postaci zwycięstwa, by doszedł do przekonania, że klęska — to tylko chwilowe niepowodzenie. Program jest w ten właśnie sposób opracowany: mamy obraz klęski cecorskiej, ale odrazu następny temat przedstawia bohaterską walkę pod Chocimem; jest obraz potopu szwedzkiego, ale zaraz też: obrona Częstochowy i pełne chwały czyny Czarnieckiego. Szczególniejszą wartość mają te momenty, które obrazują w sposób silniejszy uczucie miłości Polski, np. obrona Głogowa, Zawisza Czarny, udział chłopów w walce ze Szwedami itp.

O elementarnem przygotowaniu do *pełnienia* w przyszłości *obowiązków obywatelskich* mówiłem już wyżej, tu dodam jeszcze, że w przygotowaniu tem pozytywny obraz przeszłości odgrywa wielką rolę. Dziecko widzi, że ludzie, o których się dowiaduje, pracowali stale dla państwa, że poświęcali mienie i życie — i to przekonanie o konieczności pracy „wgryza się“ w mózg dziecięcy i w odpowiedniej chwili wyzwoli się z podświadomości jako bodziec do podobnie pozytywnej pracy.

Program daje wiele przykładów *indywidualnej pracy dla państwa.* W klasie V zapoznają się dzieci z kilkunastu postaciami bohaterów dziejowych. Są to królowie, rycerze, działacze społeczni i religijni, działacze na polu kultury. W programie kl. V można naliczyć 35 takich postaci, dodać jednak trzeba, że w materjale nauczania znajdą się także inne postacie, np. w pod-

ręczniku Jarosza dodana jest postać Mieszka I, Dąbrówki, Emnildy, Sieciecha, Władysława Hermana, Zbigniewa i wielu innych. Oczywiście przeładowanie nazwiskami bohaterów nie jest celowe, gdyż nie o ilość chodzi, lecz o wychowawcze obrazy. Przecież „zaznajamianie z postaciami bohaterów dziejowych winno rozwinąć w młodzieży kult wielkości i bohaterstwa, umocnić wiarę w ideały i nauczyć żyć dla nich i walczyć o nie". — A więc obrazy z życia wielkich postaci są środkiem do rozwinięcia kultu wielkości. Wiadomo, że bohater dziejowy oddziaływa bardzo silnie na dzieci. Utożsamiają się one chętnie z bohaterem i chcą naśladować jego czyny. Wprawdzie dzieci w tym wieku nie rozumieją jeszcze prawdziwego, duchowego bohaterstwa, jednak instynkt mocy prowadzi je w kierunku poszukiwania ideału własnej osobowości. Ideał ten znajdują w postaci bohatera historycznego lub też bohatera powieści. Związane z tem jest pewne niebezpieczeństwo: chęć óceny siebie i innych miarą poznanych wielkości. Niebezpieczeństwo to można odsunąć tem, że przy omawianiu postaci bohaterskich uwzględni się również drobne wydarzenia z ich życia, wydarzenia podobne do przeżywanych przez dzieci, np. szkolne czasy, nauka. W uwagach do programu jest pod tym względem wyraźna wskazówka: „Wszędzie, gdzie to jest możliwe, opowiedzieć należy ó dzieciństwie omawianej postaci". W programie kl. V są takie tematy, z młodością związane: „Młodość Bolesława Krzywoustego", „Młodość Tarnowskiego", „Król Jan Sobieski, jego młodość". W podręczniku Jarosza prócz tego są obrazy z młodości Chrobrego, Warneńczyka, Kopernika, Żółkiewskiego, Czarnieckiego.

O b r a z y z ż y c i a b o h a t e r ó w w z m a c n i a j ą w i a r ę w i d e a ł y. Dzieci widzą na konkretnym materjale, że Żółkiewski poniósł śmierć dla tak wielkiego ideału, jakim była dla niego potężna Polska. Podobne wartości wnosi postać Chrobrego, Krzywoustego, Zawiszy i inne. Obrazy te wyrabiają w młodzieży poszanowanie dla pracy indywidualnej, wskazują bowiem na to, jak wielkie wartości wniosła praca ta do życia państwowego. Kult wielkiego człowieka nie przesłania jednak wcale bezimiennego tłumu. Program odpowiada zarówno poglądom Carlyle'a o bohaterach, jak Buckle'a o siłach, tkwiących w masach, gdyż zaleca, by młodzież wyrobiła w sobie „poszano-

wanie dla pracy indywidualnej i zbiorowej całej ludzkości i jej dorobku kulturalnego oraz poczucie obowiązków względem niej, oparte o silnie rozwinięte uczucie humanitarne". W programie szkoły powszechnej dominują przykłady, zaczerpnięte z historji Polski, są jednak fragmenty, które mówią o pracy innych narodów, np. o bogactwie Kijowa, o sztuce włoskiej, Wersalu. Jakkolwiek materjału tego jest bardzo mało, to jednak przy umiejętnem zużytkowaniu można i na podstawie tego wyrabiać poszanowanie dla pracy innych narodów. Należy też wykorzystać wszystko, co mówi o udziale Polski w życiu ludzkości, więc: Kopernik, Wit Stwosz, Sobieski itd. Wielką pomocą w realizacji tego celu może być nauka geografji, jak również wszelkie pogadanki na tematy aktualne, wysuwane przez dzieci bądź na lekcjach historji, bądź też w związku z innemi przedmiotami nauczania. Lektura może również przyczynić się w wysokim stopniu do rozbudzenia poczucia obowiązków względem całej ludzkości (wynalazki, dzieła kultury, wielcy ludzie).

W programie szkoły powszechnej znajduje się materjał, który daje wiadomości o dziejach i kulturze mniejszości narodowych, np. w kl. V: początki Wilna, Lwowa, obraz Kijowa, osadnicy. W poszczególnych miejscowościach i regjonach będzie materjału tego więcej, np. w Małopolsce Wschodniej o kulturze ruskiej, w wielu miastach o kulturze żydowskiej itp. Materjały te winny być tak opracowane, by wzbudzały w młodzieży polskiej „poszanowanie dla tych kultur oraz gotowość do obywatelskiego współżycia z mniejszościami w ramach życia państwowego". Ażeby do tego doprowadzić, trzeba wielkiego wysiłku i dobrej woli ze strony nauczyciela i przejęcia się wielką ideą, którą jest wychowanie wszystkich obywateli do zgodnej współpracy dla dobra Rzeczypospolitej.

Oczywiście to jest tylko jedna strona zagadnienia, gdyż nie można ograniczać się do młodzieży wyłącznie polskiej. Jeśli współpraca ma istnieć i wydać owoce, młodzież z mniejszości narodowych musi być również w tym duchu wychowana, a więc musi „na podstawie poznania dziejów Polski wynieść ze szkoły zżycie się z kulturą polską i szacunek dla niej". Aby osiągnąć ten cel, trzeba stale podkreślać momenty czynnego i pozytywnego udziału mniejszości w państwowem życiu Polski, np. prace Ostrog-

skich, Bonera, Wierzynka, Konaszewicza. Mnożenie takich przykładów z historji lokalnej i regjonalnej pogłębi to zagadnienie i wzmocni w młodzieży mniejszości narodowych poczucie przynależności państwowej i odpowiedzialności obywatelskiej względem państwa.

Pozostało jeszcze do omówienia zagadnienie pojęć historycznych. W toku nauczania gromadzi się w umysłach dzieci szereg wyobrażeń, które powoli stają się coraz bardziej jasne. Stopniowanie jest bardzo trudne, gdyż często używane na lekcjach wyrazy wyprzedzają materjał, wyjaśniający je plastycznemi obrazami. Tak np. w obrazie walk z Niemcami jest w podręcznikach mowa o grodzie, gdy tymczasem opis grodu i życia na nim znajduje się w programie później. Jarosz ominął tę trudność w ten sposób, że zmienił kolejność pogadanek. Ażeby wyraz nie był pustym dźwiękiem, trzeba odrazu połączyć go z konkretną treścią, którą uzupełni się później w miarę narastania materjału. W taki sposób dzieci zdobywają wyobrażenia, które powoli doprowadzą do wytworzenia się pojęć. Pamiętać jednak należy o tem, że w kl. V i VI dajemy konkretne obrazy, gdy pojęcie — to forma myślenia abstrakcyjnego. „Proces tworzenia pojęć — mówi Rowid — polega głównie na zdolności ujmowania całości, na wynajdywaniu cech istotnych, na syntetyzowaniu“[1]). Tymczasem w szkole powszechnej takie uogólnienie jest niemożliwe, gdyż dzieci myślą obrazami. Tak więc to, co omawiamy w kl. V i VI, jest tylko wprowadzeniem w najważniejsze pojęcia, przygotowaniem, podstawą, na której doświadczenia życiowe lub dalsza nauka buduje pojęcia.

Nauka historji ma dać dzieciom zrozumienie „ciągłości dziejowej“. Pohoska tak wyjaśnia ten termin: „Chodzi o pewne elementarne zrozumienie tego, że to, co jest, jest następstwem tego, co było“[2]). Jak należy to rozumieć? Popatrzmy na program klasy V. Widzimy szeregi obrazów, które „ciągną się“ przez dłuższy okres dziejów: bez sprowadzenia krzyżaków nie byłoby Grunwaldu i przyłączenia Pomorza za Jagiellończyka; bez Jadwigi i Jagiełły nie byłoby unji horodelskiej i lubelskiej. Takie zestawienie wykazuje dzieciom, że istnieje w dziejach ciągłość,

[1]) Dr. Henryk Rowid: *Psychologja pedagogiczna*. Kraków 1928, str. 155.
[2]) H. Pohoska: *Historja w szkole powszechnej*. Warszawa 1933, str. 14.

że wypadki wiążą się z sobą. Nie należy jednak rozumieć tego tak, jakoby tu chodziło o analizowanie przyczyn i skutków lub o wypełnienie wszystkich luk między poszczególnemi obrazami. Program szkoły powszechnej jest tak opracowany, że o ciągłości na podobieństwo np. łańcucha, w którym jedno ogniwo wchodzi w drugie, niema mowy. Tu chodzi wyłącznie o zestawienie obrazów, związanych z sobą treścią.

Zagadnienie chronologji wydarzeń rozwiązuje program następująco: w kl. V uczniowie winni przyswoić sobie sześć dat: 966, 1025, 1370, 1410, 1572, 1683. Są to jakby słupy orjentacyjne, które wskazują odległości czasowe. Uczeń, który daty te opanował, może w każdej chwili obliczyć, ile lat upłynęło od chrztu Polski do bitwy grunwaldzkiej, jakkolwiek czas ten jest wypełniony w jego wyobraźni tylko kilku obrazami.

Nie jest to zatem pełna perspektywa dziejowa, jednak na tym poziomie nie można jej wymagać. Wiadomo, że zagadnienie czasu jest jednem z najtrudniejszych do rozwiązania w szkole powszechnej, gdyż dzieci posiadają mało materjału porównawczego do mierzenia takich odcinków czasu, jakie z konieczności zawarte są w programie. Dlatego też nauka historji w szkole powszechnej jedynie „wprowadza w chronologję wydarzeń", daje podstawy — podobnie, jak przy pojęciach historycznych.

Jak widzimy, zadania, stawiane nauce historji w szkole powszechnej, są wielkie. Różnorodny materjał ma być tak opracowany, by dziecko czerpało z niego, jak ze źródła, moc do twórczej pracy publicznej, by zapatrzyło się w pozytywne momenty przeszłości i nabrało entuzjazmu do pozytywnej i tylko pozytywnej pracy w przyszłości. Obrazy historyczne mają wzniecić w duszy dziecka wiarę w przyszłość Rzeczypospolitej i gotowość do ponoszenia dla jej dobra największych ofiar. Wielkie zadania osiągnąć można tylko przez wytężoną pracę w ciągu całego okresu szkolnego i przy pomocy całego aparatu wychowawczego. Całe zatem życie szkolne musi być czynnikiem, realizującym wymienione w programie cele, historja jednak jest jednym z najsilniejszych środków, gdyż dysponuje obrazami sugestywnemi, pięknemi, bohaterskiemi, a więc takiemi, które łatwo trafiają do duszy dziecka.

L i t e r a t u r a :

O celach nauczania historji znaleźć można dużo materjału w każdej dydaktyce i metodyce historji. Dzieł tych nie będę tu wymieniał, a ograniczę się jedynie do prac, poświęconych wyłącznie omawianemu zagadnieniu.

1. St. G.: *O celach nauczania historji.* (*Życie Szkolne,* 1923.)
2. K. Krotoski: *Jakie są zadania historji w szkole powszechnej.* (*Przyjaciel Szkoły,* 1922.)
3. J. Menzel: *Jak zrealizować cel programu ministerjalnego w nauce historji.* (*Szkoła,* 1928.)
4. L. Rymar: *Cel nauki historji w szkole.* Kraków, 1925.
5. L. Rymar: *O celu nauczania historji w szkole średniej.* Pamiętnik IV Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 1925.
6. Fr. Zawadzki: *Cele nauczania historji w szkole.* (*Praca Szkolna,* 1928.)

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

MAPA W NAUCZANIU HISTORJI.

Pomoce szkolne do nauki historji możemy podzielić na dwie grupy: pierwsza z nich obejmuje te, które łączą się z książką, t. j. słowem drukowanem; do drugiej należą te, które pozwalają na obserwację wzrokową. M a p a jest ważnym składnikiem drugiej grupy pomocy i jest dla opracowania wielu tematów niezbędna, a często stanowi podstawę do rozważań historycznych. Wypadki dziejowe odbywają się nietylko w czasie, ale i w przestrzeni, i dlatego należy je na mapie umiejscowić. Dopomaga to do głębszego zrozumienia tychże, oraz do uzupełnienia i utrwalenia podawanego materjału. Chcąc wyczerpać możliwie wszechstronnie powyższy temat, omówię oprócz map ściennych także mapki podręczne, atlas, szkice kartograficzne i plany.

W programie historji znajdujemy zasadnicze wskazówki o używaniu map. Te uwagi są podstawą niniejszych rozważań. Mapa winna stanowić „stałą pomoc" w nauczaniu historji. Już na pierwszych lekcjach w klasie V posługujemy się nią, lecz zrazu tylko mapą fizyczną Polski, a nie historyczną. Tę poleca program wprowadzić dopiero pod koniec nauki historji w kl. V. Mapy historyczne odgrywają w szkole powsz. rolę drugorzędną, gdyż ich opracowanie jest skomplikowane, są one mało przystępne dla uczniów na tym poziomie.

Wśród map historycznych spotykamy dwa rodzaje: pierwsze z nich, to m a p y p r z e k r o j o w e, przedstawiające pewne terytorjum w przekroju, czyli w jednym momencie dzie-

jowym, np. w roku śmierci Bolesława Chrobrego, Kazimierza Wielkiego itd. Ten rodzaj map może być używany w szkole powsz., a należy go wprowadzić — jak już zaznaczono — pod koniec kursu nauki historji w kl. V.

Nauczyciel będzie w praktyce napotykał na trudności zasadnicze w realizowaniu tej części programu, gdyż map przekrojowych nie wiele znajdzie. Dla ilustracji powyższego twierdzenia podaję wszystkie mapy historyczne polskie, które się dotychczas ukazały:

1) Arnold	— Polska piastowska X—XIV w.
2) Natanson-Leski	— Polska w epoce mocarstwowej.
3) Semkowicz	— Polska w roku 1771.
4) Natanson-Leski	— Wskrzeszenie Państwa Polskiego 1914—1921.
5) „ „	— Polska w dobie rozbiorów.
6) Nauke	— Europa w czasie wojen napoleońskich.
7) „	— Europa po kongresie wiedeńskim 1815—1914.
8) „	— Europa w czasie wojen krzyżowych.

Mapy zestawiono w tej kolejności, w jakiej się ukazywały, przyczem należy zaznaczyć, że cztery ostatnie wydano dopiero w ub. roku, tj. w okresie, kiedy budżety szkolne nie pozwalają na ich zakup. (Cena tych map waha się w granicach 38—60 zł). Zestawienie wykazuje, że mapy przekrojowe są w mniejszości; większość, to mapy rozwojowe, obrazujące wielkie okresy dziejowe na określonem terytorjum np. Polska piastowska w. X—XIV. Map tych nie należy używać (program), bo konstrukcja ich jest skomplikowana.

Wyłania się teraz pytanie: Czy nauczyciel może korzystać w nauce z map, dawniej przez szkołę zakupionych, czy też należy je bezwzględnie odrzucić jako nie odpowiadające wymogom nowego programu. Doszłoby wtedy do tego, że lekcje odbywać się będą bez mapy wogóle, bo stara — nieodpowiednia, a przepisowej — jeszcze niema.

Z doświadczenia wiemy także, że niejednokrotnie trzeba wskazać miejscowość, którą określamy mianem „historyczną" w tem znaczeniu, że jej na mapie współczesnej nie znajdziemy. Wskazanie jej tak „mniej więcej" jest mało wartościowe, gdyż uczeń, który ma za nauczycielem wskazać, nie znajdzie jej na mapie i może nawet wątpić o twierdzeniu nauczyciela. H. Pohoska podaje kilka przekrojów dziejowych, których mapy winni

uczniowie szkoły powszechnej poznać. Mają to być następujące mapy: Polska kazimierzowska (r. 1370), jagiellońska, Polska w czasie rozbiorów, w okresie niewoli i współczesna. Zdaniem autorki mapy te obrazują najdonioślejsze różnice, jakie zachodziły w granicach Państwa Polskiego. Do czasu jednak skompletowania tego skromnego zbioru nauczyciel będzie niewątpliwie musiał posługiwać się taką mapą, jaką posiada (ale tylko polską, gdyż inne, np. niemieckie, mogą być tendencyjne, a zatem fałszujące historję) z tem zastrzeżeniem, że obok niej będzie używał mapy fizycznej Polski i terytorjum historyczne przeniesie z mapy historycznej na mapę fizyczną. Trzeba też szczególnie podkreślić, że z chwilą wprowadzenia mapy historycznej nie powinniśmy usuwać fizycznej mapy Polski, przeciwnie, powinna ona towarzyszyć tamtej przez cały kurs historji w szkole powsz. W kl. VII najważniejszą może być mapa polityczna Polski współczesnej, ponieważ uczniowie tej klasy mają już dość dokładny obraz struktury fizycznej Polski i powinni poprzez barwy mapy politycznej dostrzegać szczegóły krajobrazu omawianych obszarów Polski, jednak i tu mapa fizyczna okaże się przydatna, a może i niezbędna. Pamiętajmy, że mapa historyczna, którą wprowadzamy, jest dla uczniów nowością, a więc czemś nieznanem. Obowiązkiem przeto nauczyciela jest zapoznanie uczniów z konstrukcją takiej mapy, ze sposobem przedstawiania na niej faktów historycznych. Dopiero po tem zapoznaniu możemy żądać od ucznia, aby „czytał“ z tej mapy.

Przygotowanie do samodzielnego studjowania przez ucznia mapy historycznej będzie wymagało dość dużo czasu i ćwiczeń, gdyż podłoże tej mapy, założone jednolitemi, niespotykanemi dotychczas przez ucznia kolorami, utrudnia orjentację, zwłaszcza, że i rzeki, które dopomagają do określania położenia, zarysowują się słabo; a wyżyn i gór wogóle uczeń na niej nie znajdzie. Mapa historyczna przedstawia się uczniowi jako płaszczyzna kolorowa z pewną ilością nieznanych symbolów. Posługując się jakąkolwiek mapą historyczną, pamiętajmy o tem, że przedstawia ona stan, obecnie nie istniejący, to też należy obraz ten odtworzyć na nie podlegającym wielkim zmianom obrazie fizycznym. Używana mapa musi być wiernym obrazem rzeczywistości. Nauczyciel powinien żądać od ucznia dokładnego wskazywania omawianych

szczegółów, aby uniknąć sprzeczności i wytworzenia niedokładnych pojęć, wynikających często z niedoceniania jakości wskazywania. Dobrze będzie polecić uczniom określenie położenia danego miejsca bitwy w stosunku do większych miast, rzek, aby uczeń lepiej sobie utrwalił samo położenie, a powtóre, aby ocenił np. niebezpieczeństwo dla stolicy, wynikające z bliskiej odległości pola bitwy (Grochów, Raszyn). Powyższe rozważania dotyczą map historycznych, które w nauce historji mają być poprzedzone mapą fizyczną Polski, znaną uczniom już z kl. IV. Niemniej jednak nauczycielowi historji przypadnie praca nad wyrobieniem umiejętności dokładnego rozumienia tej mapy, a więcej jeszcze nad zdolnością wnioskowania z użytych w niej symbolów i uzasadnianiem wpływu krajobrazu na fakty dziejowe. Mapa w nauczaniu historji ma służyć nietylko do wskazywania miejsc wydarzeń historycznych jak bitew, zjazdów, granic, zmian terytorjalnych, wielkości terytorjum, podziału administracyjnego, prowincyj, ale z niej powinien uczeń „wyczytać“ kierunek dążeń politycznych i gospodarczych, szlaki wojenne, drogi handlowe, przyczynę większego lub słabszego oddziaływania wzajemnego narodów pod względem politycznym i gospodarczym, charakter wojen, różnice i współzawodnictwo między państwami, dążenie do morza, do granic naturalnych. Mapa więc powinna służyć do plastycznego uwydatnienia warunków życia w dawnej Polsce. Wszystkiego nie znajdziemy ani na mapie fizycznej, ani też historycznej.

W klasie V rozpoczynamy od pierwszej i już początkowe tematy mogą być na niej oparte np. „Z życia dawnych Słowian“, „Pierwotny krajobraz Polski“. Mapa fizyczna dopomaga uczniom do zrozumienia wpływu zjawisk geograficznych, a poczęści i przyrodniczych, na życie społeczne i polityczne naszych przodków. Zwróćmy jednak uwagę na to, że mapa fizyczna Polski z X w. różniłaby się od współczesnej, biorąc chociażby pod uwagę obszar błot wtenczas a dziś. Na różnicę tę trzeba będzie zwrócić uwagę przy omawianiu np. tematu, „Walka Krzywoustego o Pomorze“. Znaczenie mapy fizycznej w nauczaniu historji wzrosło znacznie wskutek wprowadzenia do kursu historji szeregu tematów z życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego społeczeństwa jak: „Pierwsi zakonnicy w Polsce“, „Życie w grodzie i na podgrodziu“. „Na wsi“, „Rycerze — zamki“ itd. Miejsce faktów historycznych nie

zawsze zależało od kaprysu człowieka, lecz bardzo często zawisło od ukształtowania pionowego, od rodzaju powierzchni np. błot i od innych zjawisk geograficznych jak działów wodnych, rzek itp. Szlaki napadów tatarskich, wojen z Moskwą, osadnictwa polskiego na wschodzie, wyprawy Napoleona dowodzą o zależności miejsca wypadków dziejowych od zjawisk terenowych, trzymanie się działów wodnych, unikanie błot.

Nawet najnowsze wydarzenia historyczne dostarczają nam materjału do wykazania tej zależności. Weźmy pod uwagę wojnę z Rosją bolszewicką 1920 r. Przecież to Wisła zatrzymała ich dalszy pochód. „Cud nad Wisłą", dlaczego nad Wisłą, a nie np. nad Ikwą czy Mereczanką, albo pod Wilnem czy Łuckiem? Ten i temu podobne wnioski może uczeń wysunąć tylko z mapy fizycznej, ona winna być więc materjałem podstawowym do badań związków przyczynowych. Dopiero znajomość terytorjum, jego struktury fizycznej, daje możność dobrego i pełnego zrozumienia zjawisk i wypadków dziejowych. Lecz byłoby przecenianiem wartości mapy fizycznej, gdybyśmy sądzili, że uczeń na podstawie jej symbolów wyrobi sobie obraz szczegółowy, zwłaszcza obraz przyrody omawianych ziem. W tym zakresie trzeba sięgnąć do innych środków pomocniczych jak obrazów, barwnych opisów itp.

Mapki podręczne historyczne ukazały się w większej liczbie od map ściennych i więcej odpowiadają swym typem wymaganiom programu. Znajdujemy wśród nich i takie, z któremi należałoby uczniów bezwzględnie zapoznać, np. Polska za Kazimierza Wielkiego, stan z r. 1370. Ceny ich niestety dla uczniów szkoły powsz. są dość wysokie, wahają się w granicach od 90 gr do 1,20 zł. Jest więc wątpliwe, czy uczniowie w nie się zaopatrzą. W tym dziale map będzie się musiał nauczyciel historji zadowolić mapkami fizycznemi Polski, które dużo szkół posiada, albo które uczniowie zakupią, gdyż to będzie jednorazowy wydatek np. 80 gr (format 40×31 cm) i mogące służyć na czas całego kursu historji i do nauki geografji; mogą więc być dobrze wykorzystane.

Na te mapki będą uczniowie przenosili każdorazowo granice Polski różnych epok, oraz będą umiejscowiali na nich fakty i procesy historyczne.

One też będą podstawą szkiców kartograficznych, o których będzie jeszcze mowa. Uczniom zamożniejszym może nauczyciel polecić nabywanie poszczególnych mapek atlasu historycznego Polski. Z nich to pod koniec kl. VI mogą uczniowie skompletować atlas historyczny, który im umożliwi śledzenie zmian terytorjalnych Polski w jej historycznym rozwoju.

Znacznie więcej uwagi należy w szkole powsz. poświęcić szkicom kartograficznym, t. j. mapkom, rysowanym przez uczniów w zeszytach na tle siatki. Jeśli bowiem nie wszyscy uczniowie mogą się zaopatrzyć w mapki historyczne, to nie znajdziemy klasy, w którejby wszyscy uczniowie nie mogli kupić sobie zeszytu bez linij w zwykłym formacie (20×16 cm). W nim to mogą rysować, pod kierunkiem nauczyciela, w związku z omawianym tematem, mapki historyczne. Jak wyżej wspominano, za podstawę do szkiców mogą służyć podręczne mapki fizyczne Polski, z których uczniowie przerysowują siatki odpowiednio zmniejszone i na tle tychże notują szczegóły. Przenoszenie symbolów może się odbywać z mapy ściennej historycznej, albo z braku tejże ze szkicu, wykonanego przez nauczyciela na tablicy szkolnej. Na szkicu, który może obejmować całość ziem polskich, albo tylko ich część, umieszcza uczeń tylko najważniejsze szczegóły, aby nie tracić dużo czasu i nie przeładować rysunku. Do szczegółów, stale występujących na szkicach, winny należeć: granice, główne rzeki, miasta, góry, środowisko ucznia. Ilość tych szkiców może być ograniczona do kilku, gdyż raz wykonany szkic możemy uzupełniać w następnych lekcjach, o ile granice, w nim zaznaczone, nie uległy zmianom w omawianym w późniejszych lekcjach okresie, ponieważ zaznaczane np. miejsce bitwy mogłoby wypaść poza granicami Polski, podczas gdy ta w rzeczywistości odbyła się w granicach państwa.

Same natomiast zmiany terytorjalne może uczeń zaznaczyć naklejaniem odpowiednich skrawków papieru kolorowego, czy też zakładaniem danego obszaru zdobytego albo utraconego farbami, objaśniając równocześnie znaczenie tego koloru.

Wykonanie szkicu najlepiej utrwali obraz geograficzny, który był areną wypadków dziejowych. Szkice dają tak nauczycielowi jak i uczniom szerokie pole do indywidualnej inicjatywy, ponieważ można do nich wprowadzić dużo urozmaicenia. Dobrze

wykonane szkice mogą stanowić po zakończeniu kursu historji cenny nabytek dla muzeum szkolnego. Tak przy mapkach podręcznych jak i szkicach musi nauczyciel zwrócić uwagę na wyrobienie w uczniach zdolności przenoszenia szczegółów z tychże na mapę ścienną i odwrotnie.

Plany występują niejednokrotnie w nauce historji, a łączą się z takiemi tematami jak: życie w grodzie i na podgrodziu (plan grodu i najbliższej jego okolicy), życie na wsi (plan ulicówki i okolnicy), założenie miasta Krakowa, obraz elekcji na Woli itp. Dokładne plany miast mogą być podstawą rozważań nad pewnemi zagadnieniami. Proste ulice, to linje gotyku. Taka linja ulic jest nabytkiem, pochodzącym z zachodu Europy, natomiast pozostałością starosłowiańską są w nielicznych miastach ulice łukowate, wygięte. W szczegółowszych badaniach planów miast stwierdzono, że nazwy głównych ulic, wychodzących z rynku, brano od miejscowości, do których ulice prowadziły (w Poznaniu: ul. Wrocławska, Wroniecka), a nazwy bocznic od rzemiosł (np. Szewska, Ślusarska). Oddalenie od rzeki, widoczne na planie a niewidoczne na mapie, pozwala wnioskować o jej znaczeniu dla człowieka, o niebezpieczeństwie powodzi itp. Plany pojedyńcze (proste), o których na początku wspomniano, rysują uczniowie w zeszytach, przeznaczonych na szkice kartograficzne. W ten sposób mogą się one przyczynić do szczegółowszej ilustracji omawianego tematu i będą jakoby szkicami o małej skali.

Literatura:

H. Mościcki — Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historji.
H. Pohoska — Historja w szkole powszechnej.
Dr. Hoszowska — Jak realizować nowy program historji.
Gebert — Jak uczyć historji w szkole powsz.
Wanczura — Wskazówki metodyczne do nauki historji w szkole powszechnej.
Charewiczowa — Znaczenie badań planów miast dla ich historji.
Mrozowska — Środki pomocnicze w nauczaniu historji.
Dr. Opatrny — Nauczanie historji a nauka.
(Trzy ostatnie — to artykuły z „Pamiętnika V Zjazdu Historyków" 1930 r.)
Krack Hugo — Zeichne mit deinen Schülern Geschichtskarten (Pädagogisches Zentralblatt).

Poznań. Kazimierz Mulczyński.

POWSZECHNE WYKŁADY UNIWERSYTECKIE W POZNANIU.

(Z cyklu jesienno-zimowego.) *)

ELEMENTY RODZIME POLSKIEJ CYWILIZACJI NARODOWEJ.

Wykład p. dr. Zygmunta Wojciechowskiego, prof. Un. Pozn., z dnia 7 III 1934 r. (W skróceniu.)

Pierwiastki ustroju rodowego i organizacja rodowa odegrały w dziejach Polski rolę o wiele większą i trwalszą, niż gdzieindziej, wyciskając na urządzeniach społecznych i państwowych znamię starosłowiańskości: Ta polska archaiczność widoczna jest także i w zasadach języka polskiego.

Podstawą organizacji rodowej jest ród, polegający na uświadamianiu sobie i odczuwaniu węzłów krwi, które łączą w całość wiele rodzin i jednostek. W Polsce to poczucie i to łączenie się było szczególnie silnie, a wskutek tego organizacja rodowa objawiła się w różnych dziedzinach:

1. W rodowem dzierżeniu ziemi, która z tej racji mogła być tylko w posiadaniu szlachty, uważającej siebie za jeden ród (*szlachta* = *Geschlecht*) rozmnożony i rozgałęziony.

2. W odpowiedzialności rodowej; na Mazowszu jeszcze w XVI w. istnieje obowiązek zemsty rodowej.

3. W kulcie przodków, religijnym i tradycjonalnym.

4. W instytucji starosty rodowego, co daje początek hierarchji.

5. W strukturze dynastji piastowskiej. Książę to naczelnik rodu, przyczem w obrębie dynastji powstaje kolizja między zasadą rodzinną a rodową, gdyż każdy z rodu może być spadkobiercą i dziedziczenie może przechodzić na krewnych, bocznych i najdalszych. Łokietek, np. zbiera poszczególne dzielnice na podstawie uprawnień rodowych.

6. W rodowej budowie całego społeczeństwa, którem jest w rzeczywistości tylko warstwa rycerska, zorganizowana na podstawach rodowych, acz bez naczelnika rodu.

7. W idei równości szlacheckiej, wynikającej z rodowego ustroju szlachty, opartego na jednej wspólnej zasadzie rodowej.

8. W ustroju sejmu polskiego, który właściwie nie był przedstawicielstwem narodu, lecz kongresem przedstawicieli rodów.

9. W popędzie i w skłonności do działania gromadnego: „Kupą, mości panowie, kupą!"

Ponieważ rody w Polsce były rolnicze, więc rozwinął się światopogląd rolniczy i rodowy a nie mogły rozwinąć się miasta z właściwą im indywidualną i wieloraką kulturą umysłową.

Poznań. Streścił dr. Stefan Frycz.

*) Patrz *P. S.* Nr. 1-2 z 15 I 1934, str. 27.

IDEA RASY I CELE NIEMIECKIEJ POLITYKI NA WSCHODZIE.*)

Wykład dr. Mikołaja Rudnickiego, prof. Uniw. Pozn., z dnia 2 III 1934 r. (ilustrowany przeźroczami.)

I. Istota rasy. Współczesna nauka nie wie jeszcze, na czem istotnie polega rasa. Przypuszcza się, że ludzie wogóle pochodzą od różnych antropoidów, i że ci, którzy należą do jednej rasy, są wspólnego pochodzenia.

II. Kryterja i znamiona rasy. Dotychczas głównem kryterjum dla rozróżniania ras są cechy fizyczne stałe, widoczne w częściach twardych ciała: kształt czaszki i budowa kośćca, oraz barwa skóry, włosów i oczu. Drugiem kryterjum są tak zw. style, objawiające się w częściach miękkich: t. j. układ, wyraz, gra różnych części twarzy. Trzeciem kryterjum są rodzaje krwi, których rozróżnia się cztery, oznaczone literami *O*, *A*, *B*, *AB*, ale jest to odróżnienie względne, oparte na pewnych składnikach krwi. O cechach psychicznych rasowych nic jeszcze nie wiemy; wszystkie odnośne twierdzenia są niepewne i zawodne mimo usiłowań w tej sprawie, jakie czynią wznowiona fizjonomistyka i frenologja.

III. Czynniki, wpływające na powstawanie lub zmianę niektórych znamion rasowych: pożywienie, klimat, działalność wydzielinowa gruczołów, takich jak nadnercza (zmieniają one barwę skóry) lub tarczyca (wpływa na wzrost), pewne zwyczaje w postawie lub w położeniu ciała, np. sypianie na wznak lub na bok może wpłynąć na ukształtowanie czaszki.

IV. Znaczenie rasy. Rasa jest niewątpliwie ważnym czynnikiem życiowym, zwłaszcza na polu politycznem, powodując trwałe wstręty i nienawiści, albo sympatje i chęć łączenia się.

V. Czystość a mieszanina ras. Wobec wielkiej roli, jaką gra rasa w życiu narodowem i państwowem, bardzo ważnem staje się zagadnienie czystości rasy i doboru rasowego. Wskutek tego powstają pewne doktryny i dążenia, występujące teraz najsilniej w Niemczech, w myśl hasła *Aufnordung!*, jakie rzucił Hans Günther, nawołując do wzmożenia „nordyczności Niemców", którzy w rzeczywistości są mieszaniną ras, rozsiadłą w kilku okolicach rasowych: alpejskiej, celtyckiej, nordyjskiej i słowiańskiej. Ani Goethe, ani Bismarck np. nie byli wcale czystymi, typowymi „nordyjczykami". Dzisiaj różnorodność pierwiastków rasowych istnieje w każdym kraju i w każdym narodzie, tak np. w Portugalji, w Hiszpanji, w Anglji znajdujemy elementy mongolskie, w Niemczech południowych — turańskie. Niemcy są szczególnie różnorodni, ponieważ u nich odbywa się ciągle proces etniczny niemczenia Fryzów, Duńczyków, Łużyczan, Polaków, Litwinów... Tylko prowincje północno-zachodnie można uważać za ośrodki nordyjskości niemieckiej z większością Niemców rdzennych.

VI. Niemiecka doktryna nordyczności i nordyzmu. Świadomi swojej faktycznej złożoności, Niemcy fabrykują swoją

*) Patrz w numerze 3|1934 *Przyj. Szk.*, wykład dr. Stojanowskiego pt. „Współczesne zagadnienie rasy".

„nordyczność” na eksport do krajów północnych i wschodnich, mając na widoku cele polityczne zawładnięcia temi krajami w roli przywódcy. Powodowani przez swoje przywłaszczycielskie dążenia, Niemcy rozszerzają zakres obszaru, zajmowanego ongiś faktycznie przez starożytnych Germanów, a z ludów indoeuropejskich czynią Indogermanów, utożsamiając pierwotnych Słowian z Germanami.

Zakładane w krajach północnych (głównie w Holandji i w Skandynawji) towarzystwa nordyjskie mają szerzyć i umacniać ideologię imperjalistycznego i zaborczego nordyzmu, mianowicie zjednoczenia przez Niemców i pod ich przewodnią wszystkich narodów i krajów rzekomo nordyjskich.

VII. Katolickość a ewangielickość Niemców. Wnioski terytorjalne z doktryny pangermanizmu. Faktem bardzo niewygodnym dla twórców i propagatorów niemieckiego pannordyzmu jest ta okoliczność, że stare, rdzenne Niemcy są przeważnie katolickie, a ewangielickie są te, które powstały na ziemiach słowiańskich przez zabór i zniemczenie tychże. Wobec tego przedstawia się te kraje, jako dawne germańskie, które teraz trzeba tylko regermanizować, co zwłaszcza w sprawie dorzecza Wisły i Odry jest całkiem błędne, bo już od początku ery indoeuropejskiej (3000 lat przed Chr.) te kraje zostały zajęte przez Słowian, a dopiero w II i w III wieku ery chrześcijańskiej zaczynają się najazdy, wtargnięcia i rozpościeranie się plemion germańskich, znanych z pamiętników Cezara, a dopiero w XIII wieku przekraczają Łabę.

VIII. Jednolicenie a różnicowanie narodowo-państwowe Pchając się na ziemie Słowian, Germanowie rozdzielali szczepy słowiańskie, traktując je jako różne, acz były one jednolite. Przez to powstały wśród jednolitych Słowian różne narody. Przeciwnie zaś plemiona germańskie, rzeczywiście różnorodne, zlewają się zczasem i łączą w jeden wielki naród i jedno wielkie państwo.

IX. Nasze stanowisko i nasze uprawnienia historyczne. Wnioskom politycznym Niemców, wyciąganym przez nich tendencyjnie z ich zmyśleń i fikcyj naukowych, my możemy przeciwstawiać nasze rzeczywiste uprawnienia historyczne do ziem, położonych w dorzeczach Łaby i Soły.

Nam historja daje pełne prawo do tego, by mówić o reslawizacji tych krain zgermanizowanych, bo kto je zamieszkiwał przed Słowianami jeszcze przed nastaniem indoeuropejskiej ery, o tem nikt nic nie wie, a zresztą aż takie wstecz sięganie jest już bezwzględnie za dalekie. Zasiąg i obszary pierwotnego rozsiedlenia Słowian na północ i na zachód wykazują dowodnie prawdziwie sporządzone mapy oraz wykazy nazw miejscowości, które stały się niezrozumiałe i sztuczne w ich przeinaczonem brzmieniu niemieckiem, a są zrozumiałe i naturalne, gdy się im przywróci ich właściwe brzmienie słowiańskie, wskazujące wyraźnie na ich rdzenne pochodzenie.

Poznań. Streścił dr. Stefan Frycz.

PIĘKNA, POŻYTECZNA I AKTUALNA KSIĄŻKA.

W roku 1933 ukazała się na rynku księgarskim książka profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Jana St. Bystronia p. t. *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce* wiek XVI—XVIII. Powiedzieć książka — to może za mało: jest to dzieło naukowe w całem tego słowa znaczeniu bogato ilustrowane: 215 ilustracyj w tekscie, oraz 32 tablice oddzielne, o 470 stronach druku dużego formatu (26×19), wydane bardzo starannie i na doskonałym papierze.

Już sam tytuł mówi nam, czego się od książki mamy spodziewać. Praca profesora Bystronia pokazuje nam dawną Polskę od strony najmniej nam znanej, od strony jej obyczajów, a więc od strony życia codziennego; dotychczasowe nasze wiadomości o Polsce trzebaby nazwać wiadomościami jakby od święta; prof. Bystroń pragnie nam pokazać Polskę dnia codziennego.

Sam autor w przedmowie tak o tem mówi: „Wiadomości historyczne były zazwyczaj bardzo jednostronne; dotyczyły one wybitnych osobistości, ważniejszych zdarzeń politycznych, a zwłaszcza wojennych, częściowo także i dziejów ustroju, gospodarstwa, kościoła czy szkolnictwa. Ale szara i barwna przeciętność dnia, ciche i zgiełkliwe życie wsi lub miasta, drobne smętki i radości życia rodzinnego i towarzyskiego, słowem, życie codzienne, powszechne, najbliższe, mało wywoływało zainteresowania". Wiemy, że i dziś jeszcze zagadnienia te traktowane są po macoszemu przedewszystkiem z braku odpowiednich opracowań. Dlatego też praca profesora Bystronia, która „materjał, z rozmaitych źródeł zebrany", wiąże w plastyczną wizję codziennego życia dawnej Polski i podaje go czytelnikowi w obrazach barwnych — jest nad wyraz aktualna i potrzebna.

Praca ta, między innemi oczywiście, ma jeszcze tę wielką zaletę, że, aczkolwiek pod względem naukowym na bardzo wysokim staje poziomie, napisana jest językiem prostym i dlatego też czyta ją się z wielką przyjemnością. Prof. Bystroń opowiada nam o tem dawnem życiu w domu, kościele, szkole, o tem, jak to dawniej książki czytano, jak się zabawiano literaturą, jak to było w chacie wiejskiej, jak to było z tem „szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie", o ciężkiej doli mieszczan, o tem, jak to

leczono dawniej itp. Opowiadania swe przeplata bądź cytatami charakterystycznemi, bądź też ilustracjami, starannie dobranemi.

By Szan. Czytelników lepiej zorjentować w treści, pozwolę sobie przytoczyć tytuły głównych rozdziałów:

Do rozdziału „Szkoła i książka“ przytoczyłem również podpunkty, jako że sam jestem nauczycielem i czytelnicy też w tym tak zaszczytnym, ale coraz „chudszym“ zawodzie pracują i dlatego też, że my więcej interesujemy się tem wszystkiem, co ze szkołą jest związane. Może więc szersze nieco potraktowanie rozdziału o szkole i książce prędzej zachęci do przeczytania pracy prof. Bystronia. A skoro już jesteśmy przy tem zagadnieniu, to dla pokrzepienia serc zwątpiałych przytoczę maleńki urywek o tem, jak to ongiś nasi poprzednicy się miewali i z jakiemi to pracami parać się musieli.

...Słowem, życie klechy (nauczyciela szkoły parafjalnej) nie było łatwe, a przedewszystkiem było zależne od złej czy dobrej woli proboszcza. Zajęć

było dość; już w „Rozmowach“ Wita Korczewskiego z połowy XVI wieku mówi witrykusz do klechy:

— Masz bardzo wielką pracę:
Twój urząd — kościół otwierać,
Zwonić, mszę w niedzielę śpiewać,
Tyś mistrzem i tyś zwonarzem,
Wszystko musisz czynić razem;
Nuż do posługi plebańskiej,
To dopierće urząd ciężki!
Układaj snopy w stodole,
Idź grabić siano w pole,
Urąb drew księdzu do pieca,
Chceszli nie utracić miesca:
A ktoby tele wyliczył
Twoję pracę, księże mistrzu!
Klecha: Nie chwaląc się, ale tak jest,
A za pracę nikczemny kwest.

Urywek taki więcej nam mówi, aniżeli cała rozprawa o dawnem szkolnictwie parafjalnem. W pracy prof. Bystronia na każdej stronicy spotykamy takie barwne ilustracje obyczajowości w dawnej Polsce, a jedna lepsza od drugiej. A oto obrazek z dziejów medycyny z w. XVIII.

„Prevost, siostrzeniec i uczeń kawalera Bourdet, dentysty króla francuskiego, leczył szkorbut, wrzody, narośle, zgnilizny szczęki i dziąseł: „ząb z gęby jednej osoby drugiej osobie tak wsadza, że się przyjmie i korzeń weźmie... wyjmuje bolejące zęby, ołowiem je napełnia i nazad wkłada tak, że się przyjmą“ (str. 445).

Tego rodzaju ogłoszenia umieszczane były na łamach „Gazety Warszawskiej“ jeszcze w drugiej połowie XVIII w.

Oczywiście, że możnaby przytoczyć również cały szereg obrazów o jaśniejszym nieco kolorycie: o tem, jak to cudzoziemcy w XV i pierwszej połowie XVI w. do Akademji Krakowskiej zjeżdżali i jak Polacy z zagranicą kontakt umysłowy utrzymywali, choć w XVII i XVIII w. coraz trudniej spotkać jest obrazy jasne w dziejach obyczajowości polskiej. Wprawdzie w epoce Stanisława Augusta spotykamy wielkich reformatorów wszelkich dziedzin życia, ale reformy nie ogarnęły elity; masy szlacheckie pozostały wierne tradycjom dawniejszym i do reform tych odnosiły się raczej niechętnie. Pogląd taki prof. Bystroń uzasadnia skrzętnie zebranemi cytatami, będącemi *vox populi*, głosem ludu ówczesnego.

Książka prof. Bystronia jest książką niezwykle pożyteczną i dobrze byłoby, by jak najszersze warstwy inteligencji mogły ją przeczytać. Jeżeli zaś chodzi o nas nauczycieli, to jest ona rów-

nież niezwykle aktualną w związku z nowemi programami, w szczególności w związku z programem jezyka polskiego w klasach wyższych szkoły powszechnej i programem historji. W książce tej znajdziemy bardzo dużo materjału do wykorzystania. Bo posłuchajmy: w programie języka polskiego w kl. V spotykamy takie tematy: „Obrazki z życia miast polskich w teraźniejszości i przeszłości: zajęcia ludności, cechy, warsztaty pracy, władze i urzędy, budownictwo, stroje, zwyczaje". Gdy sobie przeczytamy odpowiedni rozdział pracy prof. Bystronia, nie będziemy już mogli powiedzieć, że nie mamy materjału, że nie mamy o czem mówić.

A zajrzyjmy do programu historji. W kl. V mamy m. i., opracować z dziećmi takie zagadnienia jak:

Uniwersytet krakowski i życie żaków,
Pierwsze druki polskie,
Młodość Tarnowskiego i jego podróż do Włoch,
Obrazki z obrad sejmików i sejmu,
Jan Zamojski, mąż stanu, opiekun nauki i sztuki,
Wieś polska, pańszczyzna; chata wiejska,
Osłabienie mieszczan w w. XVII,
Obrazki z życia magnatów i szlachty w XVII w., dwory i dworki.

Kto chce istotnie tematy te opracować, a nietylko „przejść", ten będzie musiał prawdopodobnie z omawianem dziełem przeze mnie zetknąć się, gdyż da mu dużo masę materjału, materjału tak charakterystycznego, że przedewszystkiem sam lepiej zrozumie przeszłość naszą, zobaczy ją i w dniu codziennym.

Tylko jedna uwaga: z książki prof. Bystronia trzeba umieć korzystać. To nie jest podręcznik, trzeba umieć z całego szeregu wyjątków różnych ilustracyj wybrać najbardziej charakterystyczne i dostosowane z jednej strony do możliwości umysłowych dzieci, a z drugiej strony do ogólnej myśli przewodniej programów.

Praca prof. Bystronia dostarczy nam dużo materjału, ale materjał ten musimy opracować. To, o czem prof. Bystroń pisze na kilku stronicach czy nawet kilkunastu, my musimy podać, najczęściej swojemi słowami, w formie zwartego i barwnego obrazu-opowiadania. Odrazu muszę uprzedzić, że z dzieła tego trzeba korzystać z dużą umiejętnością, a najpierw trzeba całość przeczytać.

Muszę też zaznaczyć, że praca ta jest dość droga jak na kieszeń nauczycielską (przeszło 40 zł), niewielu więc jest takich

wśród nas, którzy ją mogą nabyć do własnej bibljoteki; ale jest jednak na to rada: mamy przecież organizacje nauczycielskie a przy nich bibljoteki.

W każdej bibljotece nauczycielskiej dzieło to powinno się znaleźć zarówno ze względu na to, że lektura jego jest bardzo przyjemna i pożyteczna, jak i dlatego, że praca ta w chwili obecnej, w związku z realizacją nowych programów, staje się bardzo ważną dla nas pomocą naukową.

Prof. Bystroń w przedmowie zapowiada opracowanie części drugiej, która obejmie kulturę społeczną i techniczną. Życzyć mu tylko możemy, jako nauczycielstwo, by jak najprędzej uporał się z zebraniem materjałów, i zapewnić, że wśród nauczycielstwa, z którem ostatnio zawarł bliższą znajomość na Kongresie Pedagogicznym we Lwowie, spotka bardzo chętnych czytelników.

Równe (woj. wołyńskie). Stanisław Wiącek.

STO TOMIKÓW DLA MŁODZIEŻY.

Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych ukończyło świeżo druk setnego tomiku *Bibljoteki Szkoły Powszechnej.*

Przyjaciel Szkoły, tak bacznie śledzący wszystkie wydawnictwa, przeznaczone dla młodzieży, zwrócił się z powodu tego „jubileuszu" do niżej podpisanego z prośbą o artykuł o *Bibljotece*.

Nim przystąpię jednak do omówienia dorobku *Bibljoteki Szkoły Powszechnej*, winienem szanownym czytelnikom *Przyjaciela Szkoły* złożyć jedno oświadczenie. Nie mogę być bezstronny. Kierownik Wydawnictwa Książek Szkolnych p. dr. Joachim Namysł, przystępując do wydawania *Bibljoteki Szkoły Powszechnej*, powołał do jej redagowania dr. Stanisława Włada, b. naczelnika wydziału szkół średnich w Kuratorjum O. S. P. i, co tu ukrywać, właśnie mnie. Jesteśmy więc z dr. Władem odpowiedzialni za dobór autorów, wybór tematów i jakość opracowań; nam należą się w części pochwały, jeśli na nie *Bibljoteka* zasłuży, i wszystkie nagany, jeśli tomiki nie sprostały swym zadaniom. Czytelnikom *Przyjaciela Szkoły* będziemy mocno zobowiązani za gorliwe wytknięcie nam usterek i to najlepiej drogą poufną i za publiczne wyrazy zadowolenia, jeśli *Bibljoteka* trafiła do ich przekonania. A przedewszystkiem prosimy o współpracę. Wydawnictwo Książ-

żek Szkolnych ma zamiar po pierwszej setce przystąpić do następnej, będzie więc okazja do uzupełnienia braków, rozwinięcia dobrych planów i do pozyskania powoli wszystkich wychowawców nauczycieli, którzy do poczynań Wydawnictwa zechcą dorzucić własną pracę i doświadczenie.

Teraz pomówimy tylko o genezie *Bibljoteki*, o jej rozwoju i o pierwszych echach, które wywołała.

Przebudowa polskiej szkoły domaga się nowych publikacyj. Zwłaszcza potrzeby szkoły powszechnej i oświaty pozaszkolnej są ogromne. W nowych programach położono słusznie tak silny nacisk na wychowanie obywatelskie młodzieży, na przysposobienie jej do czynnego i twórczego udziału w pracach dla Państwa. Zażądano, aby młodzież dokładnie poznała środowisko, z którego wyszła i do którego należy, aby wyznawała się w sprawach żywotnych Państwa Polskiego i jej sąsiadów, słowem, aby nabrała zamiłowania do stałego uzupełniania swych wiadomości o otaczającym ją świecie i nauczyła się w książkach szukać wskazówek i podniet.

Niestety takich wydawnictw, stale pogłębiających i uzupełniających naukę, ułatwiających samokształcenie, pobudzających zainteresowania i wolę czynu, prawie nie było. Nie zatroszczono się o młodzież szkół powszechnych. Podawano młodzieży albo skróty i przedruki, albo bezwartościowe opowiadania moralizujące rozmaitych pisujących „ciotek“ i „wujków“, albo kompilacje pseudonaukowe, odstraszające swą treścią i formą.

Bibljoteka Szkoły Powszechnej postarała się o pióra najlepszych polskich beletrystów. Dość wymienić tu nazwiska: Sieroszewski, Nowakowski, które znajdują się już w pierwszej dziesiątce *Bibljoteki*. Zabiegano też usilnie, aby do każdego z omawianych zagadnień pozyskać najbardziej powołanego fachowca.

Oto kilka przykładów: tomiki *Nasza mowa ojczysta* (nr. 38), *Gwary ludu polskiego* (nr. 94) pisze wybitny językoznawca, prof. Un. Jana Kazimierza, Witold Taszycki; o tem, *Jak powstaje książka* (nr. 5), mówi znany typograf Jan Kuglin; *o Poznaniu* i *o polskiem wybrzeżu* opowiada najbardziej powołany, nieoceniony oświatowiec i gorący propagator, Bernard Chrzanowski (nr. 22 i nr. 92). *Służbę Policji Państwowej* przedstawia nadkomisarz P. P. Jan Misiewicz (nr. 31); *O ptaszkach, gniazdkach i piskłę-*

tach, to znów *Obrazki z życia ptaków w zimie* kreśli zamiłowany przyrodnik i świetny popularyzator Jan Bogumił Sokołowski (nr. 27 i 58).

Bibljotece Szkoły Powszechnej udało się pozyskać do współpracy zarówno znakomitych uczonych np. prof. Uniw. Jagiellońskiego Tadeusza Sinkę, który dał młodzieży dwa ciekawe tomiki: *Spór pióra z ołówkiem* (nr. 44) i *Sen o chlebie i ziemniaku* (nr. 97), jak i doświadczonych wychowawców np. b. inspektora szkolnego prof. Jana Bilińskiego, autora wdzięcznych tomików: *Marsz, marsz Dąbrowski* (nr. 43) i *Dąbrowski w Poznaniu* (nr. 67).

Zabiegano też w doborze tematów, aby dać młodzieży tomiki, które żywo ją zajmą i opowiedzą przedewszystkiem o polskiej teraźniejszości. Stąd cykl *Znakomici Polacy* z tomikami o *Marszałku Piłsudskim* (nr. 1), *Prezydencie Mościckim* (nr. 53), *ks. bisk. Bandurskim* (nr. 28) i *Wacławie Sieroszewskim* (nr. 81). Stąd cykl *Wojsko polskie*, z pozycjami *Samolot kaprala Orwicza* (nr. 50), *Maszerują strzelcy, maszerują* (nr. 59), *O wojnie gazowej* (nr. 64), *Telefoniści baterji* (nr. 87), *Polska dywizja w tajgach Sybiru* (nr. 93). Stąd również cykl *Miasta polskie*, w którym kolejno przedstawione dotychczas dzieje i znaczenie następujących miast: *Lwów, Warszawa, Poznań, Kraków, Toruń, Gdynia, Łódź* (nr. 2, 21, 22, 33, 42, 56, 69). Jakby uzupełnieniem tego cyklu jest inny, pod tytułem *Uroda polskiej wsi*, w którym narazie ukazały się tomiki *Polska rzeźba ludowa* (nr. 13), *Zdobnictwo ludowe* (nr. 52) i *Wojciech Boroń*, obrazek z życia rodzinnego polskiego ludu (nr. 99).

Choć jednak współczesność Państwa Polskiego jest główną troską *Bibljoteki* i tym zagadnieniom poświęca się najwięcej uwagi, nie pomija się sposobności do przypomnienia z chwalebnej przeszłości narodowej tych wszystkich postaci i zdarzeń, które nie straciły swych wartości wychowawczych. Dlatego rozrasta się powoli zarówno cykl *Pisarze polscy*, jak *Muzycy polscy*, czy cykle *Obrazki historyczne* i *Obrazki obyczajowe*. Są więc już tomiki o *Sienkiewiczu* i *Kochanowskim* (nr. 2 i 98), o *Paderewskim* i *Moniuszce* (nr. 12 i 78), są tomiki o *Klasztorach*, o *Targach i jarmarkach* (nr. 15 i 20), są tomiki o *63 roku*, o *Sobieskiej* i *Sobieskim*, o *Polsce Kazimierza Wielkiego* (nr. 9, 24, 36, 85), osobno opowiedziano także o *Polskich*

Świętych: Kindze, Stanisławie Kostce, królewiczu Kazimierzu (nr. 7, 17, 48).

Obce kraje i obcych ludzi poznaje młodzież zawsze od strony polskiej. W to zagadnienie wprowadza wyborny tomik Józefa Rączkowskiego *Polska w rodzinie narodów* (nr. 3), a potem z tem zagadnieniem poznają czytelników cykle: *Nasi sąsiedzi*, *Nasi sprzymierzeńcy* i *Wędrówki po świecie*. Dotychczas poczytność zyskały sobie tomiki: *Litwa*, *Włochy*, *Korsyka*, *W krainie reniferów i fjordów*, *Niemcy* (25, 79, 89, 90, 91).

A teraz trochę jeszcze o echach, jakie wywołała *Bibljoteka*. Ukazało się o niej dotychczas kilkadziesiąt notatek i artykułów w dziennikach i czasopismach. Odniesiono się z pełnem zrozumieniem dla zamiarów Wydawnictwa i z gorącą zachętą i uznaniem. Powodzenie *Bibljoteki* wywołało nawet kilka pokrewnych wydawnictw, przeznaczonych dla młodzieży szkół powszechnych czy średnich, które przejęły plan *Bibljoteki* i rozpoczęły z nią rywalizować. Niechże ta rywalizacja wyjdzie na korzyść samej doniosłej sprawie dostarczenia młodzieży możliwie najlepszej lektury. Redakcję cieszą przedewszystkiem echa zainteresowania się *Bibljoteką* przez samą młodzież. Na konkurs, które tomiki najlepiej odpowiedziały życzeniom i potrzebom młodzieży, nadesłali nasi czytelnicy dużo ciekawych odpowiedzi. Nietylko donosili, co im się najwięcej podobało, ale i domagali się nowych cyklów i pozycyj. Na życzenie naszych czytelników rozszerzono np. cykl *Przedmioty mówią*, który zyskał powszechne uznanie, rozwinięto poczytny dział przyrodniczy, wprowadzono nowy cykl *Słynne bitwy polskie*, w którym dotychczas ogłoszono tomiki *Zwycięstwo pod Wiedniem*, *Somo-Sierra*, *Stoczek*, powierzając opis tych batalij historykom i równocześnie oficerom polskiego sztabu (nr. 60, 83, 84). Bardzo pocieszające wieści dotarły do redakcji również z organizacyj oświatowych. *Bibljoteka Szkoły Powszechnej* w krótkim czasie zyskała znaczną popularność wśród starszej młodzieży, dokształcanej na kursach i w świetlicach. Zdołała zainteresować również członków Strzelca po wsiach, policjantów, stała się nawet poszukiwaną lekturą dorosłych w wiejskich bibljotekach. Podobnie np. takie tomiki z przyrody jak Dembowskiego *Mowa zwierząt*, *Dżdżownica*, *Świat zwierzęcy stawu*, (nr. 62, 65, 76), czy Domaniewskiego *Pochodzenie zwie-*

rząt domowych i *Wędrówki ptaków* (nr. 61, 96), dzięki umiejętnemu popularyzowaniu rzeczy, interesujących ogół, zyskują sobie powszechnie i żywą wymianę zdań.

Tomiki, drukowane na dobrym papierze, w oprawce z twardego kartonu, opatrzone kilku, czasem kilkunastu ilustracjami, przynoszą stron co najmniej 32, bardzo często 42 i więcej, mimo to cena ich wynosi 50 groszy. Państwowe Wydawnictwo pragnie docierać możliwie do wszystkich, liczy na dużą poczytność tomików i dlatego ustala cenę w ten sposób, w jaki prywatny wydawca nie ośmieliłby się kalkulować.

Bibljoteka Szkoły Powszechnej pragnie spełnić ważną rolę. Chce dostarczyć młodzieży szkolnej i młodzieży pozaszkolnej, z ukończoną szkołą powszechną, pożytecznej i zajmującej lektury. Pierwsza setka tomików, obok sukcesów, zawiera oczywiście pomyłki i przeoczenia, z których zdajemy sobie sprawę, choć ze zrozumiałych względów nie zająłem się tu niemi. Nie szło mi jednak, powtarzam, o krytykę *Bibljoteki*, ale o zainteresowanie nią kolegów. Kończę prośbą o użyczenie nam życzliwej pomocy.

Poznań. Stefan Papée.

OLIMP SŁOWIAŃSKI.

Stanisław Jakubowski: *Bogowie Słowian. The gods of the slavs. — Les dieux des slaves.* Kraków, MCMXXXIII. Stron 54. Tablic z rycinami XXI. Cena zł 16,—, z przesyłką zł 18,—.

Majestatyczna, wielkiego formatu księga, papier wytworny, druk kunsztowny z inicjałami zdobnemi, układ tekstu wykwintny, strojny w zakończenia drzeworytowe, ryciny wykonane dłonią artysty — oto całość, która tworzy rzeczywiście godną szatę dla treści, prawiącej o bogach.

Autorowi tego dzieła przyświecały, zdaje się, trzy cele:

I. Cel ideowy, plemienno-polityczny: Wzbudzić w nas dumne samopoczucie naszej słowiańskiej kulturowej wartości wbrew doznawanemu ustawicznie ze strony Niemców poniżaniu i lekceważeniu. Uświadomić swoim i obcym moralną wyższość nienarzucanej nikomu kultury Słowian, pokojowo-zbożnej i powszechnie użytecznej, jej prawdziwą wyższość nad rzekomo wyższą kulturą germańską, napastniczą, ciemiężycielską, krzywdzi-

cielską, niszczycielską i zaborczą. A pangermanizmowi, zachłannemu i fałszującemu dzieje, przeciwstawić obronny panslawizm, oparty na wspólnocie językowej i wspólnocie starodawnych religijnych wierzeń.

Swój pięknie napisany wstęp ideowy poprzedził autor dobranym nastrojowo wierszem Syrokomli:

Przed latami, przed wiekami,
Na tej samej co my ziemi
Żyli ludzie tacy sami,
Tylko z piersi gorętszemi.
Na wojaczce męże chrobrzy
Między swymi bracia dobrzy,
A choć jeszcze bałwochwalce,
Żywszą wiarę mieli w łonie
I w ołtarzach swych obronie
Byli radzi umrzeć w walce.
Grunt co dzisiaj sochą orzem
Grobowcami ich usiany,
W górach, lasach, ponad morzem
Wszędzie znajdziesz ich kurhany,
A z ich piersi to snop żyta,
To wzorzysty kwiat wykwita.

Naszkicowany w duchu owego wiersza obraz dobrotliwego żywota Słowian, zawzięcie napastowanych przez Niemców, kończy autor twierdzeniem, iż ta ciągła, nie ustająca od wieków walka, jaką Niemcy toczą przeciwko Słowianom na każdym kroku, złączy wszystkie ludy słowiańskie i wtedy „Prawda zwycięży". — Ale, czy to optymistyczne zapewnienie opiera się na rzeczywistych dziejowych podstawach?

II. Cel rzeczowy, naukowy, wynika z samej treści dzieła, która ma rozpowszechnić wśród swoich i obcych znajomość mitologji słowiańskiej i przyczynić się przez to do wyrobienia naszej samowiedzy plemiennej pod względem wspólnej kultury pradziejowej.

Przed czytelnikiem przesuwa więc autor wszystkie nazwy bogów słowiańskich, jakie zebrał na podstawie kronikarskich źródeł, które podaje tylko ogólnikowo i przyjmuje jako pewne, nie wdając się w ich krytyczne rozpatrzenie. Powołuje się jednak na Helmholda (raz wymieniony jest Helmholdt, jako autor dzieła *Chronikon Slavorum*) na Thietmara, na autora życiorysu św. Ottona, na św. Brunona, na Adama Bremeńskiego, na Saksona Gramaticusa,

na Nestora, na *Słowo o pułku Igora*, na jakieś średnowieczne dzieło p. t. *Słowo jak się poganie bałwanom kłaniali* oraz na Długosza, Miechowitę i Stryjkowskiego, podczas kiedy Brückner w *Mitologji polskiej**) odrzuca całkowicie wszystko, co nasi kronikarze w tej materji napisali.

Bogowie, wymienieni przez autora, jako różni**) i tacy, których można uznać za faktycznie ongiś czczonych, są następujący: *Światowit* („bóg bogów"? stwórca i władca wszechrzeczy?), *Swarożyc* (bóg słońca, bóg piorunów, bóg ognia, płonącego na ognisku domowem), *Radgost* (bóg piorunu, ognia i gościnności), *Bielboh* i *Czernoboh* (duch dobry i duch zły, biały i czarny, niby anioł i djabeł), *Trigław*, *Rugiewit* (lokalny na Rugji bóg wojny?), *Jarowit* (bóg wiosny), *Żywia* (lokalne bóstwo Słowian połabskich?, bóstwo życia?), *Prowe* (bóg prawa?, równoznaczny z Perunem?), *Porenut vel Poroniec* (równoznaczny z Prowem, Porewitem i Perunem?), *Łada* (bogini piękności, młodości i małżeństwa), *Marzana* (bogini nocy, śmierci, zimy?), *Perun* (bóg pioruna), *Dażboh* (bóg słońca, dawca światła i życia), *Stryboh* (bóg wiatrów), *Wełes* (władca podziemi, duchów, a zarazem bóg płodów rolnych i bydła), *Chors* (bóg księżyca?), *Mokosz* (obronicielka kobiet i pracy prządek, poniekąd Wenera?), *Simargł* (bóg rodziny i gospodarstwa domowego?) i *Perepłut* (bóg losu, plątacz żywota ludzkiego?). Inne nazwy, jakie oprócz powyższych spotyka się jeszcze u kronikarzy (mianowicie: Jesse, Nija, Lelum, Polelum, Dziewa, Dziewana, Piekłos, Pripegala, Podaga wzgl. Pogoda), nie mogły być wzięte pod uwagę, ponieważ są to już całkiem niewiadome i wątpliwe postacie, o których brak jakichś dostatecznych danych. Ale i te bóstwa, które autor uznał za nadające się do wprowadzenia na „olimp słowiański", są postaciami, tonącemi w mrokach dziejów, jak to widać z opisów, zawierających ułamkowe i cząstkowe wiadomości albo nawet tylko kilkanaściewierszową garść domniemań, jak przy owych trzech bóstwach żeńskich, którym Brückner odmawia faktycznego ist-

*) Aleksander Brückner: *Mitologia polska.* Studjum porównawcze. Warszawa 1924. Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska". Str. 144.

**) Brückner wnioskuje z niektórych faktów, że *Świętowit*, *Swarożyc* i *Trzygłów*, to tylko trzy różne nazwy tegoż samego głównego bóstwa (boga ognia ziemskiego i niebiańskiego), albo, że *Świętowit* i *Trzygłów* to tylko odmienne nazwy *Dadźboga.* (Str. 40 i 54).

nienia w religijnym kulcie Słowian (o Ładzie i Marzanie patrz: *Mitologja polska*, str. 12—13, 15, 126—127).

Wymienieni bogowie (boginie) są albo pomorscy (Światowit, Swarożyc, Radgost, Bielboh i Czernoboh, Trigław, Rugiewit, Jarowit, Porenut i Żywia), albo ruscy (Perun, Dażboh, Stryboh, Weles, Chors, Simargł, Perepłut, Łada, Marzana i Mokosz), ponieważ, jak to Brückner wykazuje, tylko na Pomorzu i na Rusi, a zwłaszcza na Pomorzu, utrzymało się pogaństwo dość długo tak, iż dość wcześnie piszący kronikarze, zwłaszcza Niemcy, mogli byli przekazać potomnym jakieś pewne wiadomości. (*Mitologja polska*, str. 23—24.) Gdy natomiast Bułgarzy, Czesi, Polacy i Słoweńcy ulegli odrazu schrześcijanieniu, a że epiki mitologicznej nie stworzyli, więc gdy sami o swojej przeszłości pisać zaczęli, nic już o swoich przedchrześcijańskich bogach, wierzeniach i o całym pogańskim kulcie nie wiedzieli, tak doszczętnie zostało to wszystko zatarte*). A że na Rusi, szczególnie zaś na Pomorzu zaznaczyły się wpływy skandynawskie, więc kulty, jakie zwłaszcza tam, na ziemiach nadbałtyckich u zachodnio-północnych Słowian uprawiano, nie mogą być rozciągnięte i na inne szczepy słowiańskie**).

O sobie samych, jak Brückner dowodzi, prawie nic nie wiemy. Wogóle nawet i z tych fragmentów, jakie autor dzieła *Bogowie Słowian* tak pieczołowicie zebrał, nie można wyrobić sobie żadnego pojęcia dokładnego ani o istocie samych bóstw i roli tychże, ani o psychicznej postawie (umysłowej, uczuciowej i woluntalnej) ludów słowiańskich w stosunku do czczonych bogów, zjawisk przyrody i życia ludzkiego, ani też o postawie życiowej, która wyróżniałaby Słowian, a wynikała właśnie z rodzaju ich wierzeń religijnych i z zasięgu tychże w ich życiu jednostkowem i zbiorowem, domowem i publicznem. Pod względem twórczości umysłowej i czynów woli okazali się Słowianie niestety jednak słabszymi od Niemców, którym zawdzięczają najliczniejsze i najważniejsze wiadomości o sobie samych.

Wobec tego, że tylko o kilku bogach (*Światowicie, Radgoście, Trigławie, Rugiewicie*) wiadomo coś na podstawie przy-

*) *Mitologja polska* str. 6, 24, 62, 70.

**) „O jednej wspólnej mitologji słowiańskiej w wieku dziewiątym nie może być ani mowy: niema jednej, jest ich kilka, zupełnie odmiennych, niższych i wyższych". (*Mitologja polska* str. 25, 27, 46, 47, 49.)

toczonych źródeł, jak je wyobrażano w posągach, ryciny bogów mogą być uważane tylko za dowolną interpretację artystyczną, która wyda się więcej lub mniej trafną, zależnie od indywidualnego poglądu i odczucia czytelnika.

III. Cel formalny, artystyczny, jakim było nim oczywiście stworzenie dzieła pięknego, w którem twórcza wyobraźnia artysty i jego umiejętność znalazłyby stosowne pole, cel ten, jak to uwydatniłem na początku, powiódł się autorowi całkowicie.

Przez piękno zewnętrzne wprowadza autor czytelnika w piękno ducha, sięgającego od wieków w dziedzinę wieczności.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

REALIZACJA ĆWICZEŃ KARTOGRAFICZNYCH WEDŁUG NOWEGO PROGRAMU GEOGRAFJI.

W myśl nowego programu posługujemy się w nauczaniu geografji w kl. IV wyłącznie mapą polityczną, w kl. V zaś wprowadzamy po raz pierwszy mapę fizyczną Polski. By uczniom umożliwić posługiwanie się temi i innemi mapami, wyznacza nowy program geografji szereg ćwiczeń kartograficznych na każdym stopniu nauki, podkreślając niejednokrotnie, że wszystkie ćwiczenia należy przeprowadzić powoli i systematycznie, by ucznia nie wprowadzać w symbolikę mapy zbyt powierzchownie.

Zanim zrobię przegląd poszczególnych ćwiczeń kartograficznych, jakie przepisuje nowy program geografji, przypomnę wpierw, że ćwiczenia te są tylko środkiem do celu; a celem zaś jest czytanie mapy, niby wielkiej księgi, oraz przeniesienie z niej na wyobraźnię różnych znaków, linij i cyfr dla zrozumienia rzeczywistości. Z doświadczenia jednak wiemy, że tylko ta mapa odzwierciedla wiernie rzeczywiste zjawiska geograficzne, która zawiera podziałkę, rysunek sytuacyjny i terenowy, oraz siatkę geograficzną. Jeśli jednego z tych składników brakuje, mapa staje się bezużyteczną. Chcąc więc z pożytkiem korzystać z mapy, trzeba gruntownie poznać jej składniki, a dla zrozumienia tychże odbyć dużo systematycznych ćwiczeń kartograficznych. Nowy program geografji rozłożył ćwiczenia te na kilka lat nauczania, stosownie do umysłowego rozwoju dziatwy szkolnej.

Ćwiczenia kartograficzne, odnoszące się do pierwszego składnika mapy, t. j. do podziałki, przepisuje nowy program na oddział czwarty przy rysowaniu planu większego przedmiotu np. stołu, a dopiero po obliczeniu i zastosowaniu skali można przejść do sposobu oznaczania na planie kierunku. Wprowadzenie podziałki jako konieczności pomniejszenia większych przedmiotów i przestrzeni, jak klasy, podwórza, obejścia szkolnego, dzielnicy, w której szkoła się znajduje, itd. o 5, 10, 100 i więcej razy zależy od tego, czy dzieci rysują w zeszytach czy na tablicy szkolnej. Ćwiczenia w tych wypadkach obejmują zwykle następujące czynności: obserwację, mierzenie, obliczanie i wreszcie rysowanie albo też czytanie i interpretowanie gotowych już planów, które przedstawiają wymienione zjawiska topograficzne. Tak rysowanie jak i czytanie planów w oddziale IV opiera się częściowo na podstawie wiadomości i umiejętności w oznaczaniu stron świata, nabytych w oddziale III. Korzystamy z materjału nauczania na kl. III i wtedy, gdy uczniowie kl. IV odczytują z politycznej mapy Polski stosunki hydrograficzne, antropogeograficzne i in., ustalając np. rzeki i ich dopływy, rozmieszczając miasta, linje komunikacyjne, wykreślając granice Państwa itd. Stosując się do żądań nowego programu, posługujemy się już w kl. IV mapkami konturowemi, nabytemi przez uczniów w handlu lub odbitemi zapomocą szkolnego powielacza, typu Mozelewskiego. Na mapkach konturowych oznaczają uczniowie granice Państwa, województwa i inne zjawiska z geografji politycznej, z antropogeografji zaś miasta, linje kolejowe, lotnicze itd., nauczyciel natomiast posługuje się przy tego rodzaju kreśleniach mapą indukcyjną, na jaką może zamienić każdą tablicę szkolną. Przy oznaczaniu na niej lub na mapkach konturowych miast wyłoni się konieczność zrozumienia znaków konwencjonalnych. Jeżeli więc uczniowie dotąd nie poznali sposobu przedstawienia na mapkach np. wielkości miast, wypadnie w tem miejscu lukę tę wypełnić, w przeciwnym zaś razie opierać się można w tym i podobnych wypadkach na symbolach, poznanych przez uczniów dawniej na planach miast lub rysunkach sytuacyjnych.

Jeśli chodzi o ćwiczenia kartograficzne dla kl. V, to nowy program wprowadza tu pewną inowację, mianowicie rysunek terenowy, jako dalszy składnik mapy, obok rysunku sytuacyj-

nego i podziałki. Rysunek terenowy, obejmujący głównie izohipsy, czyli warstwice, jest podstawowym elementem mapy fizycznej czyli hipsometrycznej, której bez znakowania poziomnicowego uczeń nie zrozumie. Dopiero po gruntownem zapoznaniu się z niem zdoła on przetransponować izohipsy i skalę barw na rzeczywistość. Jest to jednak zadanie niełatwe dla umysłu dziecka; stąd dla nas dydaktyczny nakaz, żeby przy uzmysławianiu warstwic postępować bardzo powoli i systematycznie. Nie będę opisywać, jak nauczanie tego tematu w szczegółach powinno wyglądać, podam raczej szereg ćwiczeń, które łączą się z rozwiązaniem zagadnienia przedstawienia form terenu i stosunków wysokościowych na mapie. Punktem wyjścia musi tu być rzeczywistość, obserwacja w terenie, a więc wycieczka do pobliskiego pagórka, a następnie korzysta się z piaskownicy, usypując lub lepiąc na niej model o jednem zboczu łagodnem a drugiem stromem. Głównemi czynnościami przy opracowaniu tematu będą tu: obserwacja rzeczywistego i usypanego pagórka, stwierdzenie jego pochyłości na oko lub zapomocą pochyłościomierza lub zwykłej poziomnicy, zmierzenie obwodu u podnóża i w pewnych zgóry określonych równych odstępach i wreszcie opasanie modelu giętkiemi drucikami w tych właśnie odstępach. Na tak drutami opasany model patrzą uczniowie z góry, by dostrzec odmienną wielkość i koncentryczny układ warstwic-drucików. Dobrze będzie później zdjąć druciki, postawić je na nóżkach lub pokazać uczniom analogiczny gotowy już model druciany innego pagórka, na którym wyraźnie widać warstwy. Druciki z pierwszego modelu można wkońcu położyć na stole w układzie koncentrycznym, a układ taki narysować w wielkości naturalnej lub powiększonej na tablicy, by jeszcze bardziej uwydatnić zbliżenie się warstw na zboczu stromem. Dobrym środkiem, uzmysławiającym zrozumienie warstwic, jest także gruszka, pokrojona na równej grubości plastry podłużne lub model składany, zrobiony z drzewa, plastyliny albo gliny. Poszczególne płaszczyzny, z których taki model się składa, winny być według skali barw zakolorowane. Kolory te można również przenieść na rysunek na tablicy, poczem już przystąpi się do interpretacji mapy fizycznej, wyszukując na niej szczyty, zbocza łagodne i strome, doliny, przełęcze, pagórki, wyżyny, depresje itd. Dalsze ćwicze-

nia — to zapoznanie dzieci z przekrojem czyli profilem poprzecznym i podłużnym pagórka, co jeszcze więcej ugruntuje zrozumienie ukształtowania pionowego ziemi. Wiadomości o rzeźbie powierzchni ziemi, w ten sposób nabyte, zużytkujemy następnie przy opracowaniu Polski, o której uczymy w kl. V systematycznie, a nie, jak w kl. IV epizodycznie, w formie sześciu podróży fikcyjnych. Możność odczytywania ukształtowania pionowego bądźto Polski, bądź też później Europy, umiejętnie wykorzystujemy w dalszem nauczaniu geografji, robiąc ją punktem centralnym w omawianiu każdej nowej krainy lub obcego kraju.

Pytanie takie jak: Co ci mówi mapa o ukształtowaniu powierzchni wyżyny Lubelskiej, Łotwy, Francji itd., musi uczniów pobudzić do własnego wysiłku myślowego, co w połączeniu ze słyszanemi wiadomościami meteorologicznemi (np. o wiatrach, ich kierunku, sile, skutkach, o deszczach itd.), geologicznemi (jak glebach, kopalinach itd.), hydrograficznemi (np. obfitość źródeł, potoków w górach itd.) da pełny obraz omawianego kontynentu lub kraju. Ważną rolę w zrozumieniu ukształtowania pionowego odgrywa także stosowane dziś często zatapianie lądów przez podnoszenie poziomu wód oceanicznych o 300, 500 1000 i więcej metrów, co również rysunkowo można przedstawić na mapkach konturowych, których używania domaga się nowy program geografji i dla kl. V. Zakres materjału kartograficznego, przerabianego w klasach poprzednich w oddziale V nietylko się rozszerza przez okolicznościowe nabycie nowych znaków konwencjonalnych, (jak np. bagna — kanały — lasy przy omawianiu Polesia, wydmy fluwjalne przy przerabianiu puszczy Kampinowskiej itd.) lecz zostaje także ugruntowany przez nauczanie rachunków i geometrji, w której nowy program dla kl. V wyznacza kreślenie figur w danej skali, zdjęcie planu, czytanie map itd., co znowu może być przydatne szczególnie w kl. VII przy interpretacji lub sporządzaniu wykresów.

Niemniej ważne ćwiczenia kartograficzne przewiduje nowy program geografji dla kl. VI, wprowadzając tu ostatni, ale zato istotny składnik mapy, mianowicie siatkę geograficzną w projekcji stożkowej Kirchhoffa. Posługiwanie się nią przez uczniów jest znowu wtedy tylko możliwe, jeśli ci posiadają podsta-

wowe wiadomości ogólne o kształcie ziemi, południkach i równoleżnikach, położeniu i rozciągłości geograficznej. Przyswojenie sobie tych wiadomości wymaga również wielu oddzielnych ćwiczeń rysunkowych, przeprowadzanych naprzód na globusie indukcyjnym, a dalej na tablicy i w zeszytach. Celem zapoznania się z techniką rysowania siatki Kirchhoffa potrzebny jest także cały szereg ćwiczeń w kreśleniu. Kolejność tych ćwiczeń może być następująca: rysowanie siatki kwadratowej dla kontynentów, leżących na i w pobliżu równika, np. Afryki, Australji, dalej kreślenie siatki w kwadracie, wpisanym w kole dla całej półkuli. Następnie dopiero można wprowadzić rysowanie konturów kontynentów w siatce stożkowej Kirchhoffa, zwanej inaczej „siatką szkolną". Ważną czynnością przy tych ćwiczeniach kartograficznych jest obliczenie podziałki, w której mapkę chcemy rysować; to też integralną ich część stanowią działania matematyczne. Dla nabycia nieodzownego materjału porównawczego powinno się przy rysowaniu kontynentów lub poszczególnych krajów uwzględnić także wielkość Polski, którą w tym wypadku rysujemy w tej samej podziałce, w której przedstawiliśmy omawiany teren europejski lub pozaeuropejski. Mapki Polski, w ten sposób powstałe jako rezultat własnej twórczości ucznia, mają niewątpliwie większą wartość aniżeli te, które dawniej wyciskał powielaczem. W następnej klasie, w nauce o Polsce, będą mu te mapki przydatne dla wypełniania ich stosunkami handlowemi i gospodarczemi.

Dla kl. VII nie wyznacza program nowych ćwiczeń kartograficznych, domaga się raczej kontynuowania przedstawienia na mapkach konturowych różnych czynników z życia gospodarczego Polski, np. notowania rozmieszczenia surowców, ośrodków przemysłowych, kopalin itd., co przyczynia się bez wątpienia lepiej do zapamiętania wzajemnej zależności poszczególnych elementów, niż gołosłowne powtarzanie nazw i wyszukiwanie ich na mapie. Nadto kładzie nowy program geografji w kl. VII nacisk na czytanie wykresów aktualnych — pomijając sprawę kreślenia tychże — „ilustrujących różne ustosunkowania oraz zmiany i przeobrażenia gospodarcze; jest to wprowadzenie w znajomość jednego z najważniejszych środków porozumienia się i orjentacji w zjawiskach życia gospodarczego". (Progr. Min. W. R. i O. P. Geografja, str. 30).

Poznań. Marjan Jagodziński.

ZAPOBIEGLIWOŚĆ GOSPODARCZA KRÓLOWEJ BONY, KRZEMIENIEC[1]).

(Lekcja na oddział V szkoły powszechnej.)

1. Przygotowanie:

Na tydzień przed właściwą lekcją uczniowie otrzymują po zapoznaniu się z tematem polecenie zebrania materjału poznawczego, odnoszącego się do powyższego zagadnienia.

Uczniowie przygotować muszą ustne sprawozdania jako odpowiedź na następujące pytania:

I. Co uczyniła królowa Bona dla Kresów Wschodnich
a) w celu obrony granic,
b) w celu podniesienia dobrobytu ludności?

II. Jak przedstawia się współczesne życie na Kresach Wschodnich?

III. Jaka jest współczesna organizacja obrony Kresów Wschodnich?

Równocześnie podaję uczniom źródła, skąd czerpać materjał, potrzebny do opracowania poszczególnych tematów, a mianowicie do opracowania pierwszego „Gospodarka Bony na Kresach Wschodnich“[2]), do drugiego „Wołyń“[3]), trzeciego „KOP“[4]).

Przy tej sposobności przypominam o:

1) konieczności robienia notatek;

2) obowiązku posługiwania się słownikami w razie trudności bądź językowych, bądź przedmiotowych;

3) zwracanie się do nauczyciela przed lub po lekcjach w razie wszelkich innych trudności czy wątpliwości.

2. Nowa lekcja:

I. a) Uczniowie na podstawie mapy określają dokładnie teren, o którym będzie mowa w ciągu lekcji;

b) uczniowie — samodzielnie lub na pytania nauczyciela — przedstawiają położenie ludności kresowej przed zajęciem się obszarem królowej Bony. Stwierdzamy więc, że mimo urodzajnej przeważnie ziemi nieliczna ludność była uboga z powodu częstych

---

[1]) Program nauki historji, str. 4.

[2]) Pohoska i Wysznacka: *Z naszej przeszłości*, str. 109.

[3]) Radliński i Wuttke: *Geografja.* Kurs kl. V. szk. powsz., str. 92.

[4]) Balicki i Maykowski: *Pieśń o ziemi naszej*, str. 255.

napadów nieprzyjacielskich. Granica zaś była niepewna, gdyż brakło stałego wojska oraz obronnych miejsc (zamków);

c) Następnie nauczyciel wyjaśnia, że w dawnych czasach ogromne obszary ziemi były własnością panującego, który niemi dysponował według własnego uznania. Rozdawał je ludziom zasłużonym lub wydzierżawiał. Dochody, stąd uzyskane, szły na pokrycie potrzeb dworu królewskiego i utrzymanie części wojska. Królowa Bona otrzymała w dzierżawę: Kamieniec, Kowel oraz starostwo barskie:

d) Uczniowie — znając położenie ludności oraz powody tego stanu rzeczy — łatwo zrozumieją najpilniejsze zadania królowej Bony, a mianowicie: dążenie do zapewnienia ludności bezpieczeństwa przez wybudowanie szeregu obronnych zamków np. w Barze, Krzemieńcu oraz utrzymywanie w nich stałego wojska.

e) Zabezpieczywszy byt ludności, królowa Bona zaczęła sprowadzać osadników. — Wobec tego, że uczniowie z poprzednich lekcyj znają sposób osadzenia na prawie niemieckim, przypomnieć im można te szczegóły. — Dalej naprowadzić uczniów należy, aby zrozumieli, że królowej Bonie zależało na tem, by osadnikom powodziło się możliwie najlepiej. Im bowiem osadnikom lepiej się wiodło, tem pewniej i skuteczniej domagać się mogła płacenia czynszów dzierżawnych oraz innych świadczeń. Co w tym celu robiła królowa Bona? 1) Sama wzorowo prowadziła swoje gospodarstwa (jakie to ma znaczenie dla sąsiadów?); 2) w razie nieszczęść (posuchy, wylewów, pożarów) udzielała ulg lub nawet służyła pomocą finansową (analogja do dzisiejszych zarządzeń rządu: co robi rząd dla rolnictwa w dobie kryzysu gospodarczego?)

f) Należy dalej stwierdzić, w jaki sposób królowa Bona opiekowała się miastami. Ustalamy więc, że:

1) Miasta otrzymały przywilej na skład soli (wytłumaczyć należy znaczenie tego przywileju, oraz omówić i przypomnieć o dzisiejszej monopolowej sprzedaży soli);

2) królowa Bona wyznaczyła pory jarmarków, jakie odbywać się miały w miastach; wytłumaczyć należy doniosłość dla mieszkańców miasta tego faktu i przeprowadzić analogję do dzisiejszego stanu rzeczy;

3) Królowa Bona pogorzelców uwolniła na 7 lat od płacenia podatków;

4) Wzmocnione liczną załogą zamki, u podnóża których budowano miasta, dostatecznie zabezpieczały je przed napadami zarówno nieprzyjaciela jak i band rozbójniczych.

g) Jakie były wyniki zapobiegliwości królowej Bony?

1) Na Kresy Wschodnie przybyły liczne rzesze osadników doskonale obznajomionych z racjonalną uprawą roli;

2) Korzystała z tego przedewszystkiem królowa Bona, otrzymując dużo pieniędzy z wydzierżawionych obszarów, zyskał też na tem skarb królewski;

3) Umocniono polskość na Kresach Wschodnich.

h) Wkońcu stwierdzamy, że Kresy Wschodnie pod opieką królowej Bony rozwijały się pomyślnie.

II. Po tej krótkiej syntetycznej powtórce przystępujemy do omówienia następnego tematu: obrazu współczesnego życia na Kresach Wschodnich, biorąc za podstawę pogadanki materjał poznawczy, zawarty w podręczniku.

Po ustaleniu na mapie granic Wołynia stwierdzamy:

a) różnice, zachodzące między Wielkopolską a Wołyniem, a mianowicie:

Wielkopolska — to równina, na krawędzi Wołynia — głębokie jary i wąwozy, o malowniczych brzegach; krajobraz więc jest bardziej urozmaicony;

W Wielkopolsce ziemia niezbyt urodzajna, dzięki jednak racjonalnej uprawie wydajność jej jest znaczna; na południu Wołynia ziemia urodzajna; uprawa i narzędzia pracy są prymitywne;

W Wielkopolsce większość stanowią Polacy, tam Rusini, w miastach zaludnienie stanowią żydzi;

b) podobieństwa:

Ludność zajmuje się rolnictwem i hodowlą bydła, jest zamożna, poza ludnością tubylczą są i osadnicy: w Wielkopolsce — Niemcy, tam — Niemcy i Czesi, potomkowie dawnych, przybyłych na wezwanie Bony, osadników.

Na podstawie mapy stwierdzamy poza tem jeszcze:

1) nawodnienie (rzeki, jeziora);

2) drogi komunikacyjne (lądowe i wodne);

3) większe ośrodki miejskie, poświęcając więcej uwag Krzemieńcowi oraz odczytując szereg opisów ziemi wołyńskiej z książeczki J. Kilarskiego *Na południowych rubieżach Polski.*

III. Przed omówieniem trzeciego tematu przypomnieć uczniom należy położenie ludności na Kresach Wschodnich z przed kilku laty, kiedy to bandy dywersyjne niepokoiły ją codziennemi prawie napadami. Ten stan rzeczy uległ radykalnej zmianie, kiedy zreorganizowano obronę granic i zaprowadzono K. O. P.

Wobec tego, że uczniowie zapoznali się już w domu z treścią czytanki, przypominamy im — przy pomocy szeregu pytań — najistotniejsze zadania K. O. P-u, a mianowicie:

a) obrona granic;

b) udzielanie pomocy ludności w razie klęsk żywiołowych;

c) prowadzenie wzorowych gospodarstw.

Następnie porównujemy dzisiejszą obronę granic wschodnich z dawniejszą i stwierdzamy różnice, jak również przytaczamy epizody z życia żołnierzy.

1) Po omówieniu całego materjału poznawczego urządzamy krótką powtórkę przy pomocy szeregu pytań syntetycznych, kładąc specjalny nacisk na znaczenie opieki państwa nad ludnością oraz wymieniając środki, przy pomocy których państwo ułatwia jej bytowanie.

2) Celem uzupełnienia i utrwalenia zdobytych wiadomości oraz w celu przywiązania uczniów bardziej do kraju ojczystego nawiązujemy korespondencję międzyszkolną z uczniami szkoły powszechnej Krzemieńca.

Uwaga: Podany wyżej szkic obejmuje właściwie trzy jednostki metodyczne: lekcję historji, geografji oraz języka polskiego, przyczem starałem się materjał poznawczy tak ująć, by stanowił całość. Myślą przewodnią bowiem jest wykazać, co robi państwo dla utrwalenia kultury polskiej na wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej.

Jest to więc próba zastosowania nauczania korelacyjnego.

Materjał poznawczy zgromadzili uczniowie sami, korzystając z podręczników, przeznaczonych dla poszczególnych przedmiotów nauczania. Polecając uczniom przygotować się na lekcję w domu

według podręczników, postąpiłem zgodnie z postanowieniami programu. W programie historji bowiem czytamy na stronie 18:

„Stosunek do podręcznika winien być ustalony przez nauczyciela już w pierwszych lekcjach w klasie V. Nauczyciel powinien nauczyć uczniów korzystać z podręcznika, zaczynając od wspólnego czytania niektórych ustępów, oraz wymagać uczenia się według niego w domu."

Poznań. Józef Menzel.

WYCINKI.

Wychowanie i tradycja.

Był na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu rolnik, który, ujrzawszy w pawilonie ziemiaństwa owe zbroice husarskie i oręż, świadczące o roli szlachty w obronie dawnej Polski, zabrał się po powrocie do swego rodzinnego powiatu do poszukiwań archiwalnych celem wykazania udziału włościan w walkach o niepodległość. Człowiek, sam ortograficznie pisać nie umiejący, zebrał masę wyciągów z aktów gmin i parafij, świadczących, ilu rolników i rzemieślników padło w 1831 i 1863 r., siedziało po więzieniach lub poszło na Sybir za powstania...

W r. 1931 wyszła pod tytułem *Monografja powiatu brasławskiego*, praca jednego z nauczycieli szkół powszechnych p. Hanemana, gdzie podobne fakty są podane. Genezą tej książki jest okólnik, wydany swego czasu przez Min. W. R. i O. P., a żądający, by naukę historji Polski wykładano dzieciom w sposób możliwie wiążący ją z danym regjonem. Nauczyciel ten zaczął tedy szperać po archiwach miasteczek. I również wykrył w aktach liczne wzmianki o udziale włościan i rzemieślników w powstaniach, o ich kaźniach i zsyłkach. Jakże to ciekawa nagle stała się nauka dla takiego dziecka, które od nauczyciela dowiedziało się, że jego pradziad — wójt takiej to wsi, czy szewc z takiego to miasteczka — jest zapisany w historji Polski.

Historja wiąże teraźniejszość z przeszłością. I niechże będzie jak najwięcej takich odkryć po archiwach, które dowiodą, jak głęboko patrjotyczny jest lud polski, nawiążą zerwane zapomnieniem węzły tradycji rodzinnej. Niech każdy Polak poczuje się gospodarzem, mocno wrośniętym w swoją ziemię, zamiast czuć się, jak liść oderwany od drzewa. O ile godnym potępienia i drwin jest snobizm osób, przechwalających się zasługami przodków (człowiek, mający własną wartość, tego nie czyni), o tyle nie należy wystrzegać się przechowywania tradycji rodzinnej jako czynnika wychowawczego.

Tradycja dobra obowiązuje, każe utrzymać wysoko honor, przekazać dzieciom równe wzory. Tradycja, w której są karty złego wspomnienia, ogniem wstydu palące, nakłada jeszcze większe obowiązki, bo do wszystkich innych dodaje jeszcze obowiązek ekspiacji.

Przechodzimy okres rozstroju rodziny. Doszliśmy już do rozproszkowania społeczeństwa. Doszliśmy do istnienia tysięcy osób bez wspomnień rodzinnych lub o wspomnieniach tak bolesnych, że mowy niema o życiu bez odcięcia się od nich i tworzenia nowego własnego życia, które dopiero od tych jednostek znów zacząć może tworzenie tradycji rodzinnej. Ci ludzie muszą zacząć od siebie, by dzieciom wzór godny szacunku pozostawić.

W wychowaniu niepodobno oderwać się od tradycji, choćby nią były niepisane wspomnienia dzieci o rodzicach i dziadach. A z tych wspomnień przecież składa się cała tradycja narodowa. Te wspomnienia składają się na więź, łączącą jednostki w naród. Bez tego wrośnięcia w tradycję, tak samo jak bez przyswojenia sobie kultury narodowej, wynarodowienie jest łatwe. Jakże to pisał poeta emigracji polskiej w Ameryce, Janusz Ostrowski:

Nie rzucim ziemi, skąd nasz ród...
A jednak się rzuciło.
Obszarem obcych, zimnych wód
Od kraju oddzieliło.
I mowy przysięgalim strzec..
Już w drugiem pokoleniu
Przyszło tej mowie w grobie lec. —
Przysięga w zapomnieniu.
Do krwi ostatniej kropli z żył
Mieliśmy bronić ducha...
A duch w nas spodlał, w proch się wrył
I nikt go dziś nie słucha.
Twierdzą nam każdy miał być próg...
My wroga w dom wpuścili.
Warunki nam dyktuje wróg.
Wróg — cośmy go zgnębili...

I języka można zapomnieć i co się posiadało stracić, ale wystarczy przechowanie tradycji, wystarczy znajomość idei narodowej, by pozostać członkiem swego narodu. O tę ideę chodzi, która cementuje naród, nietylko język, który jest łącznikiem zewnętrznym, choć w kształtowaniu swem tak głęboko związanym z duchem narodu.

Kosmopolityzm, jako pojęcie, negujące uczucia narodowe, jest przeżytkiem. Międzynarodówka klas okazała się bańką mydlaną od czasu wielkiej wojny: jedyne, co wytrzymało próbę, to poczucie narodowe. Jeszcze 10 lat temu trzeba było o tem przypominać, dziś już bodaj nikt tego nie neguje, nawet Sowiety.

(Kurjer Warszawski.) Z. Zaleska.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

Klimatologja *gr.* nauka o klimatach różnych okolic globu ziemskiego.

Klinger Witold (ur. 1875) prof. uniw. w Poznaniu, filolog, autor między innemi pracy: „O uczonych i uniwersytetach w Rosji sowieckiej".

Kloniczne kurcze przy odruchach, urywane, drgawkowe, w przeciwieństwie do tonicznych, trwałych.

Klucz w muz. znak graficzny, umieszczany na początku kompozycji dla ustalenia wysokości tonów.

Kluczowa powieść, w której przedstawione są osoby żyjące, ale pod zmienionemi nazwiskami.

Kluk Krzysztof ks. (1739—1796) przyrodnik polski. Dzieła: „Roślin potrzebnych i pożytecznych opisanie", „Zoologja", „Botanika" i i.

Kłamstwo świadome dążenie do wprowadzenia drugich w błąd przez rozmyślne fałszowanie faktów i podawanie sądów niezgodnych z rzeczywistością, a mających pozory rzeczywistości.

Objawy kłamstwa u dzieci są — jak twierdzi Sully (zob.) w znacznej mierze wypływem warunków otoczenia. Przyczyną jednak mogą być również: żywa i wybujała fantazja, słaba odporność na sugestję i stany patologiczne. Przeprowadzano liczne badania kłamstwa u dzieci i ogłoszono statystykę. Przeciętnie najwyższy procent (około 73) osiąga kłamstwo z obawy przed karą, rzadziej z wyrachowania, nierozsądku, lenistwa, zamiłowania do fikcji, złośliwości, a najmniej z pobudek altruistycznych.

Szkoła zwalcza k. środkami:

a) *pozytywnemi* (przykład prawdomówności nauczyciela, usunięcie podejrzliwości, obawy przed karą, apel do poczucia godności itd.),

b) *negatywnemi* (zakazy, groźby, budzenie obawy, strachu itd.)

Lit: Sully: „Dusza dziecka" (rozdział „Kłamstwo dziecinne"). Rozprawa „O kłamstwie" w Encyklop. Wych., Baumgarten Franciszka: „Kłamstwo dzieci i młodzieży", Duprat: „O kłamstwie", Lempke Fr.: „Kłamstwo".

Kłos Juljusz (ur. 1881) budowniczy polski, prof. uniw. w Wilnie, autor projektów nowych budynków szkół powszechnych.

Kłosiński Zygmunt, współczesny pedagog polski, autor „Elementarza", opartego na nowej metodzie dźwiękowej, oraz pracy dydaktycznej „Pierwszy rok nauki szkolnej".

Knapski Grzegorz (1564—1638) pedagog polski, jezuita, autor słynnego słownika „Thesaurus polono-latino-graecus".

Knutzen Marcin (1713—1751) filozof niemiecki, nauczyciel Kanta, starał się pogodzić pietyzm (zob.) z filozofją racjonalistyczną Wolfa (zob).

Koch Henryk (1703— 1775) autor „Musikalisches Lexikon".

Koch Robert (1843—1910) bakterjolog niemiecki, odkrywca prątka gruźlicy (1882). Laureat Nobla.

Kochanowski-Korwin Jan (ur. 1869) historyk polski, prof. uniw. w Warszawie. Pisma: „Dzieje Akademji Zamojskiej", „Kazimierz Wielki", „Polska w świetle psychiki własnej" i i.

Kodisowa Krzyżanowska Józefa (ur. 1865), autorka prac: „Zadania biologiczne psychologji", „Empirjokrytycyzm", „Studja filozoficzne" i i.

Koedukacja *l.* wspólne i jednakowe wychowywanie i kształcenie dzieci obojga płci w jednej klasie. Istniała aż do końca XIX w. tylko po wsiach i w miejskich szkołach na stopniach niższych. Zagadnienie k. wypłynęło dopiero z końcem XIX w. jako konsekwencja przyznania dziewczętom prawa do wychowania publicznego narówni z chłopcami. System k. przyjął się powszechnie tylko w Stanach Zjednoczonych a później w krajach północnych (Szwecja, Norwegja) gdyż 1) okazał się on oszczędniejszym, zwłaszcza po wsiach i miasteczkach, gdzie

brak funduszów na prowadzenie dwu osobnych szkół, 2) sprzyja tendencji równouprawnienia kobiety i uczynienia z niej narówni z mężczyzną odpowiedzialnego pracownika społecznego, 3) sprzyja współżyciu obu płci i wytworzeniu szczerego, zdrowego stosunku wzajemnego.

Obecnie k. jest zjawiskiem powszechnem w krajach (oprócz wymienionych wyżej) w Danji, Finlandji, Anglji. W Niemczech powstała w r. 1919 szkoła koedukacyjna eksperymentalna, założona przez Steinera w Stuttgarcie. We Francji propaguje system k. Liga Nowego Wychowania i znany pedagog A. Ferrière. We Włoszech jest typem dominującym od reform z r. 1923, wreszcie zastosowała go Rosja sowiecka.

W Polsce w r. szk. 1929/30 było ogółem szkół powszechnych koedukacyjnych 94%, szkół średnich 54%.

Lit.: Centnerszwerowa B.: „O wspólnem obu płci kształceniu w szkole średniej", Męczkowska T. „Szkoły mieszane, koedukacja" i rozprawa w czasop. „Zrąb" z r. 1933 i 1934. Missona K. „Uczennice w gimnazjum koedukacyjnem". Pikor St. „Myśli o rozwoju fizycznym dziewcząt w szkole koedukacyjnej".

Z liter. obcej: Hawtrey „The Coeducation of the Sexes", Rein W. „Ueber gemeinsame Erziehung von Knaben u. Mädchen".

Koffka Karol, współczesny psycholog niemiecki, badacz na polu psychologji eksperymentalnej, zwolennik t. zw. psychologji postaci (zob.) Dzieło: „Die Grundlage der psychischen Entwicklung".

Koinofobja *gr.* chorobliwy lęk przed tłumem.

Kojarzenie wyobrażeń (asocjacja) wyobrażenia równoczesne, albo bliskie sobie, w czasie spostrzegawcze i pochodne wchodzą ze sobą w związki tego rodzaju, że odnowienie jednego z nich w formie spostrzegawczej lub pochodnej budzi dyspozycje do odnowy drugiego.

Sformułowane przez Arystotelesa prawa kojarzenia: (podobieństwa, kontrastu, kontaktu w przestrzeni i kontaktu w czasie) nie są ścisłe z wyjątkiem tylko ostatniego.

Psychologowie Titchener, James, St. Mill i i. zajmowali się sprawą kojarzenia, tworząc kierunek (asocjacjonizm), wedle którego prąd świadomości składa się z szeregu wrażeń i wyobrażeń, powstałych na mocy prawa styczności. Współcześni psychologowie kwestjonują tę doktrynę, twierdząc, że w kojarzeniu działają nie czynniki mechaniczne, lecz że prąd świadomości zależy od nastawienia jaźni jednostki, od tendencyj wzruszeniowych, dążeń, pragnień itp. Działają tu więc: uwaga, kierunek zainteresowań, uczucia, dążenia, nawyki, wrodzone zdolności i czynniki irracjonalne.

Kolankowski Ludwik (ur. 1882) historyk polski, autor epokowej pracy naukowej „Dzieje W. Ks. Litewskiego za Jagiellonów" i i.

Kolberg Oskar (1814—1890) znakomity etnograf polski. Wydał „Pieśni ludu polskiego" oraz monumentalne dzieło (około 40 tomów) „Lud, jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka, tańce". Lit.: Lam St.: „Oskar Kolberg, żywot i prace".

Kolegjum *l.* dawniej średni zakład naukowy, np. kolegjum jezuickie, pijarskie itp.

Kolegjum kijowsko-mohilańskie. Metropolita kijowski, Piotr Mohiła, syn wojewody wołoskiego, spokrewniony z magnatami polskimi, patrjota polski, założył w r. 1631 w Kijowie kolegjum, urządzone całkowicie na wzór jezuickich, o charakterze dysunickim. Po wcieleniu Kijowa do Moskwy kolegjum uzyskało tytuł akademji (1694), pod koniec w. XVIII zamieniono ją na akademję duchowną o charakterze rosyjskim. Lit.: Jabłonowski A.: „Akademja Kijowsko-Mohilańska."

Kolekcja *l.* uporządkowany zbiór przedmiotów jakiegoś rodzaju np. znaczków pocztowych, kart widokowych, motyli itp.

Kolekcjonowanie wypływa z wrodzonego popędu do posiadania własności i objawia się już u dzieci, które zbierają i przechowywują najróżnorodniejsze drobiazgi (guziki, blaszki, skorupki, skrawki materji itp.). Wrodzony ten popęd może wychowawca zużytkować, doradzając dziecku segregowanie tych rzeczy (np. na pochodzenia zwierzęcego, roślinnego, mineralnego itp.) i w ten sposób wdrażać je do systematyczności. W przedszkolu i szkole można przy sposobności wykorzystać te zbiory jako okazy.

Lit.: Czerwiński K.: „Kolekcjonowanie zwierząt".

Kolektywizm *l.* kierunek, polegający na poglądzie, że na bieg historji wpływają nie pewne genjalne jednostki, lecz masy społeczne.

Kolędy pieśni nabożne, związane z uroczystościami Bożego Narodz., śpiewane w kościołach i w domach w okresie od wigilji do 2 lutego. Najpiękniejsze melodje kolendowe na świecie posiada Polska.

Kolonje akademickie. W r. 1588 Akademja Jagiellońska założyła w Krakowie szkołę wstępną (dziś gimnazjum św. Anny) i ustaliła jej organizację w roku 1603 jako typ pośredni między szkołą parafjalną a uniwersytetem. Różniła się od jezuickiej tem, że uczono w niej historji polskiej i uwzględniano grekę oraz matematykę. Następnie powstawały szkoły pod egidą Ak. Jagiell. w Poznaniu (1616) z fundacji Lubrańskiego, w Tucholi, w Białej Podlaskiej, Chełmnie, Lwowie itd. Ak. Jagiell. kierowała temi szkołami, dostarczała im dyrektorów i profesorów, przeprowadzała wizytacje, zawiadywała funduszami itd.

Kolonje letnie internaty dla dzieci i młodzieży, urządzane w czasie feryj letnich w miejscowościach górskich, lesistych, nad morzem itp. Rozróżniamy kolonje wypoczynkowe i kolonje lecznicze w zdrojowiskach np. w Rabce, Rymanowie itd. K. dał początek proboszcz Bion w Zurychu w r. 1876.

W Polsce pierwszą kolonję urządzono staraniem dr. Markiewicza w Warszawie w r. 1882, następnie Pol. Tow. Pedagogiczne we Lwowie prowadziło k. l. w Karpatach wschodnich od r. 1890. Rekord w urządzaniu k. osiągnęło Pol. Tow. „Dzieci na wieś" we Lwowie, wysyłając na wywczasy w latach bezpośrednich po wielkiej wojnie po kilka tysięcy dzieci.

Lit.: „Podręcznik dla organizatorów kol. letnich dla dzieci". Sprawozdania „Pol. Tow. dzieci na wieś".

Kołaczkowski Stefan (ur. 1887) krytyk literacki, autor monografij Wyspiańskiego, Kasprowicza i i.

Kołłątaj Hugo ks. (1750—1812), jeden z najgorliwszych członków Tow. Ksiąg Elementarnych, delegat Kom. Ed. Narodowej do zreformowania Akademji Jagiellońskiej (1777 — 1780) ogromnie czynny działacz w kierunku reform demokratycznych, w czasie sejmu czteroletniego, później główny współpracownik Czackiego przy organizacji Liceum Krzemienieckiego (zob.). Z dzieł, mających związek z wychowaniem, wymieniamy: „Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III" i „Korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim".

Lit.: Janik M.: „Hugo Kołłątaj", Kipa E.: „Ks Hugo Kołłątaj", Kosiński K.: „Ks. H. Kołłątaja uwagi o edukacji narodowej", Schmidt H.: „Pogląd na żywot i prace H. Kołłątaja", Dobrzyńska - Rybicka: „System etyczny Kołłątaja", Tokarz W.: „Ostatnie lata H. Kołłątaja", Mecherzyński K.: „O reformie Akademji Krakowskiej".

Koło rodzicielskie. Prawie przy każdej wyżej zorganizowanej szkole powszechnej i przy szkole średniej zorganizowane są koła rodzicielskie

jako instytucje obywatelskie, mające na celu silniejsze zespolenie rodziny i szkoły w imię spełnienia ich zadań wychowawczych oraz szukania w porozumieniu z władzami szkolnemi środków bezpośredniego wpływu dodatniego na młodzież. W szczególności: rozwinięcie w środowisku rodzicielskiem akcji samowychowawczej, zbliżenie rodziny i szkoły oraz skoordynowanie ich obustronnej inicjatywy, myśli wychowawczej i wszelkich wysiłków, z dobrem młodzieży związanych, wreszcie roztoczenie opieki moralnej i materjalnej nad młodzieżą w porozumieniu ze szkołą. (Zob. Współpraca domu i szkoły.)

Lit.: Bzowski J.: „Jak założyć i poprowadzić nowe lub ożywić dawne rodzicielskie koło przy szkole średniej", „Szkoła i rodzina, ich wzajemny stosunek i formy współżycia", „Szkoły państwowe a organizacje rodzicielskie".

Kołodziejczyk Edmund (1886—1915) autor bibljografji słowianoznawstwa polskiego.

Komarnicki Lucjusz (1886—1926) autor bardzo cennych prac z dydaktyki i z teorji teatru szkolnego (zob.). Z prac ważniejsze: „Historja literatury polskiej w wieku XIV", „Stylistyka" i „Teatr szkolny".

Kombinacyjna metoda Ebbinghausa służy do badania zdolności umysłowych w kierunku domyślności. Uczniowi daje się tekst, w którym opuszczono jedną albo więcej zgłosek i on je ma dopisać. Jaroszyński w „Metodzie badań psychologicznych w szkole" podaje takie teksty: „W dalekim od nas kra— żył książę, któ— miał żonę bar— miłosierną"... Albo tekst z opuszczonemi 2 zgłoskami: „Sw. Jan Kanty wra— — raz do domu od chorej sta— —, wszedł do ciem— — lasu"... Ebbinghaus opuszczoną sylabę liczy za pół błędu.

Kombinatoryka dział algebry, stosowany w teorji prawdopodobieństwa i w topologji.

Komensky Jan Amos (1592—1670) słynny pedagog czeski, twórca pedagogiki nowożytnej. Należał do sekty braci czeskich. Prześladowany, schronił się do Polski (Leszno) i tu napisał „Wielką dydaktykę" i „Bramę języków otworzoną". Dzieła te (w jęz. łacińskim) uczyniły go sławnym na całą Europę. Wzywano go do reformowania szkół w Szwecji i na Węgrzech, skąd powrócił do Polski. W czasie wojny szwedzkiej działał na korzyść najezdców. Polacy po odzyskaniu Wielkopolski rozpędzili braci czeskich. K. ratował się ucieczką i w pożarze stracił cenne rękopisy. Resztę życia spędził w Amsterdamie, gdzie wyszły jego pisma zbiorowe.

Według K. wychowanie powinno dążyć do urobienia jednostki bogobojnej, moralnej, dzielnej i zręcznej w swoim zawodzie. Do tego celu prowadzą cztery okresy wychowania po sześć lat:

1) *szkoła macierzyńska* do 6 lat, 2) *szkoła ludowa* dla wszystkich (od 6—12 lat) prowadzona w języku ojczystym, 3) *szkoła łacińska* (12—18 lat); obok jęz. klasycznych program obejmował przedmioty realne, matematykę i muzykę, 4) *studja uniwersyteckie* (18—24 lat) z osobną „szkołą szkół" dla kandydatów nauczycielskich.

K. był twórcą metody poglądowej (napisał słynny podręcznik „Swiat w obrazach"). Oparł ją na zasadach: nauczanie powinno być zgodne z naturą, nie może istnieć rozdział słów od rzeczy, należy stosować stopniowanie trudności, należy dalej uczyć przez zmysły i wiązać naukę z życiem i przestrzegać związku z innemi przedmiotami (koncentracja). K. korzystał z prac Vivesa, Bacona, Ratichiusa i i., biorąc z nich i opracowując najważniejsze zagadnienia po swojemu.

Lit.: Danysz A. „Jan Amos Komeński", Bądzkiewicz A. „Jan Amos Komeński i znaczenie jego systemu wychowania", Bunszel K. „J. A. Komeński i jego szkoła macierzyńska".